



Министерство просвещения Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. К. Д. УШИНСКОГО»

---

# ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

## YAROSLAVL PEDAGOGICAL BULLETIN

Научный журнал

Издается с 1994 года

2024 — № 1 (136)

Ярославль  
2024

## УЧРЕДИТЕЛИ:

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»;  
Департамент образования Ярославской области

**Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin** : научный журнал. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2024. — № 1 (136). — 247 с. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136. — EDN XFFVRYW.  
2024, № 1 (136). 500 экз.

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**М. В. Груздев**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, доцент, ректор Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (главный редактор); **М. В. Новиков**, доктор исторических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора, ответственный редактор); **Л. В. Байбородова**, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующая кафедрой педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **Т. С. Злотникова**, доктор искусствоведения, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры культурологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **В. А. Мазиллов**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (зам. главного редактора); **Ч. Абрамсон**, профессор Университета Стиллвотера, Оклахома, США; **О. Н. Астафьева**, доктор философских наук, профессор, директор Научно-образовательного центра «Гражданское общество и социальной коммуникации» ИГСУ РАНХиГС; **В. В. Афанасьев**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой геометрии и алгебры Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **В. Н. Белкина**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Т. И. Ерохина**, доктор культурологии, профессор, и. о. ректора, Ярославский государственный театральный институт имени Фирса Шишигина; **Л. А. Закс**, доктор философских наук, профессор, ректор Гуманитарного университета, г. Екатеринбург; **А. В. Золотарева**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Е. И. Казакова**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой непрерывного филологического образования и образовательного менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета; **В. К. Кантор**, доктор философских наук, профессор, заведующий Международной лабораторией исследований русско-европейского интеллектуального диалога Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; **А. В. Карпов**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Заслуженный деятель науки РФ, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова; **К. В. Карпинский**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь; **И. В. Кондаков**, доктор философских наук, профессор кафедры истории и теории культуры Российского государственного гуманитарного университета, заместитель председателя Научного совета «История мировой культуры»; **Х. Люк**, доктор психологических наук, профессор Университета Хагена, директор Института психологии Курта Левина, Германия; **С. Г. Макеева**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **С. А. Никольский**, доктор философских наук, главный научный сотрудник, руководитель сектора философии культуры Института философии РАН; **А. Б. Пермиловская**, доктор культурологии, главный научный сотрудник Федерального исследовательского центра комплексного изучения Арктики им. академика Н. П. Лаврова РАН, г. Архангельск; **Ю. П. Поваренков**, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **М. И. Рознков**, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, главный научный сотрудник Всероссийского центра художественного творчества и гуманитарных технологий, г. Москва; **А. Э. Симаковский**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Ю. Н. Слепко**, доктор психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, декан педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Е. И. Смирнов**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического анализа, теории и методики обучения математике Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Р. Смит**, профессор Университета Ланкастера, Великобритания; **Л. Н. Сухорукова**, доктор педагогических наук, профессор кафедры медицины, биологии, теории и методики преподавания биологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **И. Ю. Тарханова**, доктор педагогических наук, доцент, директор института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **А. Ю. Тихонова**, доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой философии и культурологии Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова; **А. М. Ходырев**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики, проректор по научной работе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Н. А. Хренов**, доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Государственного института искусствознания, г. Москва; **А. П. Чернявская**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **В. Д. Шадриков**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, Заслуженный деятель науки РФ, научный руководитель департамента психологии НИУ Высшая школа экономики; **А. В. Юревич**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заместитель директора Института психологии РАН.

Журнал входит в первую категорию Перечня ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по следующим научным специальностям: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки), 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки), 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки), 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки), 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки), 5.10.1. Теория и история культуры, искусства (культурология)

Публикуемые в журнале материалы рецензируются членами редакционной коллегии и независимыми экспертами.

Адрес редакции: 150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1 Тел.: (4852)72-64-05, 32-98-69 (издательство)

Адреса в интернете: <http://yspu.org/>; <http://vestnik.yspu.org/>

Регистрационный номер средства массовой информации:

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

ПИ № ФС 77-75600 от 19.04.2019

Индекс в общероссийском каталоге «Пресса России» 83586

Условия публикации статьи в научном журнале «Ярославский педагогический вестник»

см. на сайте: [http://vestnik.yspu.org/?page=authors\\_format](http://vestnik.yspu.org/?page=authors_format)

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2024

© Авторы статей, 2024

## FOUNDING PARTIES:

Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; Department of education of the Yaroslavl region

**Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin** : a scientific journal. Yaroslavl : RIO YSPU, 2024. — № 1 (136). — 247 p. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136. — EDN XFVRYW.  
2024, № 1 (136). 500 pcs.

## THE EDITORIAL BOARD

**M. V. Gruzdev**, doctor of pedagogical sciences, corresponding member of RAO; associate professor, rector of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (editor-in-chief); **M. V. Novikov**, doctor of historical sciences, professor, Honoured scientist of the Russian Federation, head of the theory and methods of professional education department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor, editor-in-chief); **L. V. Baiborodova**, doctor of pedagogical sciences, professor, Honoured worker of higher school of Russian Federation, head of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **T. S. Zlotnikova**, doctor of arts, professor of the culturology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, Honoured scientist of the Russian Federation (deputy chief editor); **V. A. Mazilov**, doctor of psychological sciences, professor, head of the general and social psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky (deputy chief editor); **Ch. Abramson**, professor of the University-Stillwater, Oklahoma, USA; **O. N. Astafieva**, doctor of philosophy, professor, director of the Scientific and educational center «Civil Society and Social Communication» IGSU RANEPА; **V. V. Afanasiev**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the geometry and algebra department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **V. N. Belkina**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the preschool pedagogics and psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **T. I. Erokhina**, doctor of cultural sciences, professor, acting rector, Yaroslavl state theater institute named after Firs Shishigin; **L. A. Zaks**, doctor of philosophical sciences, professor, rector of the Humanitarian university, Ekaterinburg; **A. V. Zolotareva**, doctor of pedagogical sciences, corresponding member of RAO, professor of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **E. I. Kazakova**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the continuous philological education and educational management department of Saint-Petersburg state university; **V. K. Kantor**, doctor of philosophical sciences, professor, head of the international laboratory for researches of the russian-european intellectual dialogue of Higher school of economics, Moscow; **K. V. Karpinsky**, doctor of psychology, professor, head of the Department of experimental and applied psychology, Yanka Kupala State university of Grodno, Grodno, Belarus; **A. V. Karpov**, doctor of psychological sciences, professor, corresponding member of Russian academy of education, Honoured scientist of the Russian Federation, Honoured worker of higher school of Russian Federation, head of the labour psychology and organizational psychology department, dean of the faculty of psychology of Yaroslavl state university named after P. G. Demidov; **I. V. Kondakov**, doctor of philosophical sciences, professor of the history and theory of culture department of Russian state humanitarian university, vice-chairman of the scientific council «History of world culture»; **Kh. Lyuk**, doctor of psychological sciences, professor of Hagen University, director of the Institute of Kurt Lewin psychology, Germany; **S. G. Makeeva**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the theory and ways of training philological disciplines department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **S. A. Nikolsky**, doctor of philosophical sciences, a leading researcher, head of the sector of culture philosophy of the Institute of philosophy of the Russian academy of sciences; **A. B. Permilovskaya**, doctor of culturology, chief researcher of the federal research center of complex study of the Arctic region named after academician of RAS N. P. Laverov, Arkhangelsk; **Ju. P. Povarionkov**, doctor of psychological sciences, professor of the general and social psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **M. I. Rozhkov**, doctor of pedagogical sciences, professor, Honoured scientist of the Russian Federation, chief researcher of the All-Russian center for artistic creativity and humanities, Moscow; **A. E. Simanovsky**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the special (correctional) pedagogics department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **Yu. N. Slepko**, Doctor of psychological sciences, associate professor of department of general and social psychology, dean of pedagogical faculty of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **E. I. Smirnov**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the mathematical analysis, theory and ways of training mathematics department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **R. Smith**, professor of Lancaster University, Great Britain; **L. N. Sukhorukova**, doctor of pedagogical sciences, professor of the medicine, biology, theory and ways of training biology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **I. Yu. Tarhanova**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, director of the institute of pedagogics and psychology of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **A. Yu. Tikhonova**, doctor of culturology, associate professor, head of the philosophy and culturology department of Ulyanovsk state pedagogical university named after I. N. Uliyanov; **A. M. Khodyrev**, candidate of pedagogical sciences, head of the theory and history of pedagogics department, vice-rector for research of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **N. A. Khrenov**, doctor of philosophical sciences, professor; leading research worker of the State institute of arts, Moscow; **A. P. Chernyavskaya**, doctor of pedagogical sciences, professor of the pedagogical technologies department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; **V. D. Shadrnikov**, doctor of psychological sciences, professor, academician of Russian academy of education, Honoured scientist of the Russian Federation, research supervisor of the department of psychology of Higher school of economics, Moscow; **A. V. Jurevich**, doctor of psychological sciences, professor, deputy director of the institute of psychology of the Russian academy of sciences, corresponding member of the Russian academy of sciences.

The journal is included in the first category of the List of the leading peer-reviewed journals and editions where the main scientific results of theses are published for proceeding to the degree of doctor and candidate of sciences on the following scientific specialities: 5. 8.1. General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences), 5.8.7. Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences), 5.3.1. General psychology, personality psychology, psychology history (psychological sciences), 5.3.3. Psychology of labor, engineering psychology, cognitive ergonomics (psychological sciences), 5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital education environments (psychological sciences), 5.10.1. Theory and history of culture, art (culturology)

The materials published in the journal are reviewed by members of the editorial board and independent experts.

Address of the editorial office: 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya street, 108/1

Ph.: (4852) 72-64-05, 32-98-69 (publishing house)

The internet address: <http://yspu.org/>; <http://vestnik.yspu.org/>

Mass media registration: The federal service for supervision of communications, information technology, and mass media  
ПН № ФС 77-75600 dated from 19.04.2019

Index in the all-Russian catalogue «Press of Russia» 83586

Conditions for the publishing article in the scientific journal

«Yaroslavl pedagogical bulletin»: [http://vestnik.yspu.org/?page=authors\\_format](http://vestnik.yspu.org/?page=authors_format)

© Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, 2024  
© Authors of articles, 2024



---

СОДЕРЖАНИЕ

---

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

- Золоторева А. В., Шляхтина Н. В.* Исследование профессиональных компетенций руководителя образовательной организации: инструменты и результаты \_\_\_\_\_ 8
- Сдобняков В. В.* Формирование национально ориентированного профессионального мировоззрения будущих педагогов в воспитательном процессе вуза \_\_\_\_\_ 21
- Причинин А. Е.* Идентификация и минимизация рисков образовательных проектов \_\_\_\_\_ 36
- Нихолат К. И.* Формирование культуры социальной безопасности во внеурочной деятельности младших школьников \_\_\_\_\_ 43

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

- Тимкина Ю. Ю.* Иноязычная подготовка к межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности \_\_\_\_\_ 53
- Шкаретных А. С.* Использование дидактические возможностей электронных образовательных ресурсов для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа \_ 61
- Кротенко Т. Ю.* Цифровые инструменты современного менеджера: анализ проблем и возможностей инженерно-экономического образования \_\_\_\_\_ 71
- Воронцова А. В., Скрябина О. Б.* Мониторинг внедрения программ воспитания в вузах Российской Федерации \_\_\_\_\_ 78
- Шер М. Л., Юрченко Т. В.* Педагогическая медиация как средство предупреждения деструкции в цифровом пространстве у будущих педагогов \_\_\_\_\_ 89

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

- Мазилев В. А.* К. Д. Ушинский и становление психологии как науки \_\_\_\_\_ 100
- Трушина О. В., Рыльская Е. А., Погорелов Д. Н.* Жизнеспособность, экзистенциальная исполненность и ценностные ориентации личности \_\_\_\_\_ 109
- Жедунова Л. Г., Стефану О. В.* Восприятие «образа тела» в период переживания кризиса середины жизни \_\_\_\_\_ 121
- Новикова Н. В.* Структура индивидуально-психологических особенностей переживания ситуации военного конфликта \_\_\_\_\_ 130

### *Дискуссия о предмете психологии*

- Леньков С. Л., Рубцова Н. Е.* Предмет психологии с позиций субъектно-информационного подхода 138
- Турчин А. С.* Изменение содержания отраслей психологии как условие обогащения предмета психологической науки \_\_\_\_\_ 152

### **ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГНОМИКА**

- Поварёнков Ю. П.* Варианты классификации деятельностно важных качеств профессионала \_\_\_\_ 161
- Карпинский К. В.* Личностный смысл ребенка в регуляции профессиональной педономической деятельности \_\_\_\_\_ 170

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД**

- Семенов И. Н., Калашиников И. Г.* Научно-педагогическая рефлексия развития когнитивно-деятельностных средств педагогической психологии учения \_\_\_\_\_ 185
- Грибоедова О. И., Фельдман И. Л.* Аутопсихологическая компетентность подростков: анализ подходов \_\_\_\_\_ 197
- Крылова Н. Г., Тихомирова Е. В.* Особенности психологической готовности к ЕГЭ старшеклассников, использующих услуги репетитора \_\_\_\_\_ 207

### **ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА**

- Басалова Н. С.* Чиновник в Птолемеевском Египте: наказания и социокультурный облик \_\_\_\_\_ 218
- Лукин О. В.* Л. И. Бакмейстер и Санкт-Петербургская немецкая диаспора в культурной жизни Российской империи второй половины XVIII века \_\_\_\_\_ 226
- Бочкарева О. В.* Диалогическая направленность музыкально-просветительской деятельности Н. И. Сац \_\_\_\_\_ 233
- Гапонова Ж. К., Никкарева Е. В.* Дестигматизация деменции в изданиях для детей дошкольного и младшего школьного возраста \_\_\_\_\_ 242



---

*THE CONTENT*

---

**GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

- Zolotareva A. V., Shlyakhtina N. V.** Study of professional competencies of the head of an educational organization: tools and results \_\_\_\_\_ 9
- Sdobnyakov V. V.** Formation of a nationally oriented professional worldview of future teachers in the educational process of the university \_\_\_\_\_ 21
- Prichinin A. E.** Identification and minimization of educational projects risks \_\_\_\_\_ 36
- Nikholat K. I.** Formation of culture of elementary school students' social safety in extracurricular activity \_\_\_\_ 43

**METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION**

- Timkina Yu. Yu.** Foreign language training for intercultural interaction in professional activity \_\_\_\_\_ 54
- Skarednykh A. S.** Didactic possibilities of electronic educational resources in the process of forming a professionally oriented foreign-language communicative competence of college students \_\_\_\_\_ 62
- Krotenko T. Yu.** Digital tools of a modern manager: analysis of problems and opportunities of engineering and economic education \_\_\_\_\_ 71
- Vorontsova A. V., Scryabina O. B.** Monitoring the implementation of educational programs in universities of the Russian Federation \_\_\_\_\_ 78
- Sher M. L., Yurchenko T. V.** Pedagogical mediation as a means for preventing destruction in the digital space among future teachers \_\_\_\_\_ 89

**GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY,  
PSYCHOLOGY HISTORY**

- Mazilov V. A. K. D.** Ushinsky and the formation of psychology as a science \_\_\_\_\_ 101
- Trushina O. V., Rylskaya E. A., Pogorelov D. N.** Relationship of viability with the level of existential fulfillment and value orientations of personality \_\_\_\_\_ 110
- Zhedunova L. G., Stefanu O. V.** Perception of the «body image» when experiencing the midlife crisis \_\_ 121
- Novikova N. V.** Structure of individual psychological characteristics of experiencing a military conflict situation \_\_\_\_\_ 130

*Discussion on the subject of psychology*

- Lenkov S. L., Rubtsova N. E.** The subject of psychology from the subject-information approach standpoint \_\_\_\_\_ 139
- Turchin A. S.** Changing the content of psychology branches as a condition for enriching the subject of psychological science \_\_\_\_\_ 152

**LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY,  
COGNITIVE ERGONOMICS**

- Povarenkov Yu. P.* Options for classifying the activity of a professional's important qualities \_\_\_\_\_ 162
- Karpinsky K. V.* Personal meaning of a child for an adult as a regulator of professional  
pedonomic activity \_\_\_\_\_ 171

**PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS  
OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS**

- Semenov I. N., Kalashnikov I. G.* Scientific reflection on development of cognitive-activity means  
of teaching pedagogical psychology \_\_\_\_\_ 186
- Griboedova O. I., Feldman I. L.* Autopsychological competence of adolescents: analysis of approaches\_ 197
- Krylova N. G., Tikhomirova E. V.* Features of psychological readiness for the unified state exam  
of high school students using tutor services \_\_\_\_\_ 208

**THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART  
(CULTUROLOGY, ART CRITICISM)**

- Basalova N. S.* Official in Ptolemaic Egypt: punishments and sociocultural appearance \_\_\_\_\_ 219
- Lukin O. V. L. I.* Bacmeister and the St. Petersburg german diaspora in the cultural life of the Russian  
Empire in the second half of the 18-th century \_\_\_\_\_ 226
- Bochkareva O. V.* Dialogical orientation of musical and educational activities of N. I. Sats \_\_\_\_\_ 233
- Gaponova Zh. K., Nikkareva E. V.* Destigmatization of dementia in publications for preschool and primary  
school students \_\_\_\_\_ 242

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,  
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Научная статья

УДК 371.113

DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_8

EDN: ZIOWFD

**Исследование профессиональных компетенций руководителя образовательной организации:  
инструменты и результаты**

**Ангелина Викторовна Золоторева<sup>1</sup>, Наталья Владимировна Шляхтина<sup>2✉</sup>**

<sup>1</sup>Доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Ярославль, ул. Республиканская, д.108

<sup>2</sup>Руководитель центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, Институт развития образования. 150014, г. Ярославль, ул. Богдановича, д. 16

<sup>1</sup>ang\_gold@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>

<sup>2</sup>shlyakhtinanv@gmail.com✉, <https://orcid.org/0000-0002-7655-2288>

**Аннотация.** В статье показаны инструменты и результаты исследования профессиональных компетенций руководителя образовательной организации, проведенного научным коллективом ЯГПУ им. К. Д. Ушинского в рамках изучения проблемы совершенствования региональных систем научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров в условиях интеграции в единое образовательное пространство Российской Федерации. Сделан обзор нормативно-правовой базы Российской Федерации, регламентирующей деятельность руководителя образовательной организации, включающей Федеральный закон «Об образовании в РФ» №273-ФЗ; Национальный проект «Образование»; Представлена концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, а также анализ компетентностного подхода как нового направления в научно-педагогической методологии. Приведены понятия «компетенция» и «компетентность», описаны требования профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации» к реализации трудовых функций руководителя.

Авторами актуализирована проблема исследования профессиональных компетенций руководителя в аспекте тенденций развития российской системы образования; обозначена проблема разработки комплекса инструментов оценивания профессиональных управленческих компетенций и незначительности опыта разработки и реализации процедур оценки данных компетенций в науке и практике.

В статье описан диагностический инструментарий в виде теста, составленного в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации» и включающего в себя 4 кейса: управление образовательной деятельностью общеобразовательной организации; администрирование деятельности общеобразовательной организации; управление развитием общеобразовательной организации; управление взаимодействием общеобразовательной организации с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами; приведена структура кейсов, описаны подходы к их составлению и применению в процессе диагностики. Выборку исследования составили 292 руководителя образовательных организаций новых регионов РФ (ЛНР и ДНР). Описаны результаты, полученные в процессе тестирования по каждому из кейсов инструментария; сделаны выводы по использованию полученных данных в программах профессионального развития руководителей образовательных организаций.

**Ключевые слова:** компетентностный подход; компетенция; компетентность; образовательная организация; руководитель образовательной организации; профессиональные управленческие компетенции; инструменты диагностики профессиональных компетенций; программа профессионального развития руководителя образовательной организации



*Для цитирования:* Золоторева А. В., Шляхтина Н. В. Исследование профессиональных компетенций руководителя образовательной организации: инструменты и результаты // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 8–20. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_8](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_8). <https://elibrary.ru/ZIOWFD>

## GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

### Study of professional competencies of the head of an educational organization: tools and results

Angelina V. Zolotareva<sup>1</sup>, Natalia V. Shlyakhtina<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doctor of pedagogical sciences, corresponding member of RAO, professor at department of pedagogical technologies, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108

<sup>2</sup>Head of center for continuous improvement of teachers' professional skills, Institute for education development. 150014, Yaroslavl, Bogdanovich st., 16

<sup>1</sup>[ang\\_gold@mail.ru](mailto:ang_gold@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>

<sup>2</sup>[shlyakhtinanv@gmail.com](mailto:shlyakhtinanv@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-7655-2288>

**Abstract.** The article shows the tools and results of a study of the professional competencies of the head of an educational organization, conducted by the scientific team of YSPU named after K. D. Ushinsky, within the framework of studying the problem of improving regional systems of scientific and methodological support for the professional development of teaching staff and management personnel in the context of integration into a single educational space of the Russian Federation. The review of the regulatory framework of the Russian Federation is made, regulating the activities of the head of an educational organization, including the Federal Law «On Education in the Russian Federation» № 273-FZ; National Project «Education»; the concept of creating a unified federal system of scientific and methodological support for teaching staff and management personnel, as well as the analysis of the competency-based approach as a new direction in scientific and pedagogical methodology. The concepts of «competence» and «competency» are given, and the requirements of the professional standard «Head of an educational organization» for implementing labor functions of a manager are described.

The authors have updated the problem of studying the professional competencies of a leader in terms of development trends in the Russian education system; the problem of developing a set of tools for assessing professional management competencies and insignificance of experience in developing and implementing procedures for assessing these competencies in science and practice are outlined.

The article describes diagnostic tools in the form of a test compiled in accordance with the requirements of the professional standard «Head of an educational organization» and including 4 cases: Management of educational activities of a general education organization; Administration of the activities of a general education organization; Management of the development of a general education organization; Managing the interaction of a general education organization with participants in relations in the field of education and social partners; the structure of cases is given, approaches to their compilation and application in the diagnostic process are described. The study sample included 292 heads of educational organizations in new regions of the Russian Federation (LPR and DPR). The results obtained during testing for each of the toolkit cases are described; conclusions were drawn on the use of the obtained data in professional development programs for heads of educational organizations.

**Key words:** competency-based approach; competence; competency; educational organization; head of an educational organization; professional management competencies; tools for diagnosing professional competencies; professional development program for the head of an educational organization

**For citation:** Zolotareva A. V., Shlyakhtina N. V. Study of professional competencies of the head of an educational organization: tools and results. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 8-20. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_8](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_8). <https://elibrary.ru/ZIOWFD>

### Введение

В Российской Федерации профессиональное образование и развитие педагогических кадров находится в центре пристального внимания госу-

дарственной образовательной политики и многих стратегических федеральных программ. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» регулирует процесс профессионального развития педагогиче-

ских работников и управленческих кадров [Федеральный закон ... № 273-ФЗ, 2012]. Национальный проект «Образование» устанавливает приоритеты профессионального развития и обучения педагогических работников на протяжении всей профессиональной деятельности для реализации задач государственной образовательной политики [Паспорт национального проекта «Образование»..., 2018]. Основопологающим аспектом перестройки системы педагогического образования в Российской Федерации является переход к построению единой федеральной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров. На федеральном уровне принят ряд документов, регламентирующих этот процесс: Основные принципы Национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста; Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [Концепция создания единой ..., № Р-174, 2020].

В материалах государственной образовательной политики один из наиболее актуальных – вопрос формирования у педагогических работников и управленческих кадров набора характеристик, необходимых для достижения современного качества образования, представляющих собой нечто большее, чем простую совокупность знаний, умений и навыков [Образование для сложного общества..., 2018]. Ответ на этот вопрос актуализировал понятия «компетентность», «компетенция» и «компетентностный подход» в целом, как новое направление в научно-педагогической методологии.

Компетентностный подход апеллирует к современной парадигме междисциплинарного образования, он акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [Байденко, 2004; Зимняя, 2004; Иванов, 2007; Ковалева, 2007; Татур, 2014; Хуторской, 2019; Шадриков, 2016]. Современные исследования показывают, что мир больше не делится на специалистов узкого и широкого профиля, все больше ценятся специалисты-универсалы, способные применять все свое мастерство к растущему в геометрической прогрессии набору ситуаций и случаев [Фадель, 2018].

Термины «компетентность» и «компетенция», несмотря на их многолетнее использование в современной образовательной парадигме, все еще не имеют однозначного толкования. Анализ понятийного аппарата компетентностного подхода позволил установить, что под *компетенцией* принято понимать совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, готовности и способности к профессиональной деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов, процессов, задач, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. *Компетентность* представляет собой интериоризованную (присвоенную в личностный опыт) совокупность, систему, некий «знаний» багаж человека, уровень владения соответствующей компетенцией, включающей личностное отношение человека к ней и к предмету деятельности. Таким образом, принципиальное отличие компетенции и компетентности состоит в том, что компетенция представляет собой институциональное понятие, определяющее статус какого-либо лица, компетентность же, в свою очередь, является понятием функциональным, характеризующим поведенческие проявления специалиста в процессе реализации его профессиональных функций [Формирование компетенций педагога..., 2016].

Профессиональные компетенции кадров в Российской Федерации определяются нормативными документами, регламентирующими требования к уровню подготовки кадров, реализации трудовых функций, результатов профессиональной деятельности. Эти требования прописываются в квалификационных справочниках, профессиональных стандартах, федеральных государственных образовательных стандартах и других документах. На смену квалификационным характеристикам приходит профессиональный стандарт (ПС). Миссия профессиональных стандартов состоит в обеспечении единых, признаваемых требований к профессиональной деятельности, позволяющих поддерживать ее качество, а также разрабатывать программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в данной области.

С марта 2022 г. вступил в действие Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации» [Приказ Министерства труда..., 2021]. Данный профессиональный стандарт описывает профессиональную деятельность по управлению дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией, реализующих основные общеобразовательные программы (образовательные програм-

мы дошкольного образования, образовательные программы начального общего образования, образовательные программы основного общего образования, образовательные программы среднего общего образования), дополнительные общеобразовательные программы (образовательные программы дошкольного образования, дополнительные общеразвивающие программы, дополнительные общеобразовательные программы, дополнительные предпрофессиональные программы), программы профессионального обучения (осуществляемые образовательной организацией, реализующей образовательные программы общего образования). В нем представлена цель вида профессиональной деятельности – обеспечение деятельности и развития образовательной организации (дошкольной образовательной организации и общеобразовательной организации). В ПС представлена функциональная карта вида профессиональной деятельности, описаны обобщенные трудовые функции (управление дошкольной образовательной организацией и управление общеобразовательной организацией) и трудовые функции, описывающие содержание обобщенных трудовых функций (управление образовательной деятельностью образовательной организации; администрирование деятельности образовательной организации; управление развитием образовательной организации; управление взаимодействием образовательной организации с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами).

### Постановка проблемы

Сегодня не вызывает сомнения тот факт, что от профессионализма руководителя зависит эффективность и качество деятельности образовательной организации. Особенно это актуально в условиях изменений, которые происходят в нашем обществе, современных запросов на формирование руководителя нового типа с глобальным мышлением, развитого в интеллектуальном, культурном, психологическом и социальном аспектах. Наиболее востребованными становятся руководители, которые не только хорошо владеют своей специальностью, но и способны быстро адаптироваться и осваивать новые знания и навыки, владеют современными профессиональными компетенциями [Гришина, 2002]. Руководитель образовательной организации должен активно и независимо мыслить, творчески решать различные управленческие задачи, искать варианты решений в новых ситуациях. В этом случае

он сможет организовать функционирование доверенного ему или им созданного объекта управления на высоком уровне, отвечающем современным требованиям [Лебедев, 2009].

В таких условиях оценка профессиональных компетенций подготовки кадров для системы образования [Хуторской, 2021], в том числе и руководителей образовательных организаций, приобретает особое значение [Банько, 2004]. Выявление уровня сформированности профессиональных компетентностей руководителей позволяет определить возможности, проблемы и риски развития образовательных организаций, которые зависят от деятельности руководителя. Разработка комплекса инструментов оценивания профессиональных управленческих компетенций становится необходимым условием построения системы научно-методического сопровождения подготовки и профессионального развития управленческих кадров. Профессиональные компетенции, которые заявлены в профессиональном стандарте, должны стать частью личности состоявшегося и успешного руководителя в процессе получения им среднего или высшего профессионального образования, дополнительного профессионального образования, развития в процессе внутрифирменного обучения, подготовки к процедурам аттестации, самообразования [Концепция и вариативные модели..., 2023].

Однако анализ отечественного опыта по проблеме оценки и развития профессиональных компетенций руководителей образовательной организации в соответствии с ПС «Руководитель образовательной организации», показывает, что данный вопрос недостаточно исследован. В открытых источниках и научно-методической литературе представлен незначительный опыт разработки и реализации процедур оценки управленческих компетенций руководителя. В таких условиях возникает проблема: как, какими методами оценить профессиональные управленческие компетенции руководителя, в том числе, с учетом требований профессионального стандарта.

Одно из решений этой проблемы представлено в публикациях, подготовленных научным коллективом ЯГПУ им. К. Д. Ушинского по результатам исследования вопросов совершенствования региональных систем научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров в условиях интеграции в единое образовательное пространство Российской Федерации [Совершенствование региональных си-

стем..., 2023]. В материалах исследования представлены разработанные и апробированные инструменты для диагностики универсальных педагогических компетенций и профессиональных управленческих компетенций руководителя образовательной организации [Шляхтина, 2023]. А также показаны результаты диагностики, которые могут быть использованы для построения региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников конкретного региона с учетом особенностей состояния, проблем и возможностей развития профессиональных компетенций педагогических работников и управленческих кадров.

### Инструменты и база исследования

Диагностический инструментарий, подготовленный в рамках исследования, представляет собой тест, составленный в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и об-

щеобразовательной организацией)» [Приказ Министерства труда..., 2021], как цифровой оценочный инструмент в системе тестирования на платформе ЭРАСКОП.

Тест содержит 4 кейса в соответствии с трудовыми функциями профессионального стандарта в части кода В «Управление общеобразовательной организацией»:

Кейс 1. Управление образовательной деятельностью общеобразовательной организации.

Кейс 2. Администрирование деятельности общеобразовательной организации.

Кейс 3. Управление развитием общеобразовательной организации.

Кейс 4. Управление взаимодействием общеобразовательной организации с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами.

В таблицах 1; 2; 3; 4 представлена структура кейсов на выявление уровня проявления у руководителей профессиональных компетенций.

Таблица 1.

### Структура Кейса 1 «Управление образовательной деятельностью образовательной организации»

Компетенция	№ вопроса	Проверяемое умение
Управление образовательной деятельностью образовательной организации	1, 2	Умение планировать результаты реализации образовательных программ и осуществление образовательной деятельности образовательной организации
	3, 4	Умение организовывать разработку, корректировку и утверждение основных образовательных программ в соответствии с ФГОС ООО
	5, 6	Умение управлять деятельностью по реализации образовательных программ, в том числе в сетевой форме
	7	Умение организовать коррекционную работу и инклюзивное образование в образовательной организации
	8	Умение формировать систему выявления, поддержки и развития способностей и талантов обучающихся
	9	Умение осуществлять контроль качества реализации образовательных программ, принятие управленческих решений по коррекции и улучшению организации образовательной деятельности
	10, 11	Умение руководить деятельностью по созданию условий социализации обучающихся и индивидуализации обучения
	12, 13	Умение формировать образовательную среду организации, в том числе, цифровую образовательную среду
	14, 15	Умение управлять формированием и функционированием системы методического и организационно-педагогического обеспечения реализации образовательной деятельности
	16	Умение организовывать работу по самообследованию общеобразовательной организации, внутришкольному контролю, обеспечению функционирования внутренней системы оценки качества образования, мониторингу образовательных результатов обучающихся

Таблица 2.

**Структура Кейса 2 «Администрирование деятельности образовательной организации»**

Компетенция	№ вопроса	Проверяемое умение
Администрирование деятельности образовательной организации	1, 2	Умение формировать и поддерживать коллегиальные органы управления общеобразовательной организации с привлечением представителей участников образовательных отношений
	3	Умение руководить разработкой, актуализацией и утверждением локальных нормативных актов общеобразовательной организации
	4	Умение организовывать прием, перевод обучающихся в общеобразовательную организацию и их отчисление
	5, 6	Умение формировать и поддерживать организационную культуру общеобразовательной организации
	7	Умение планировать, координировать и контролировать деятельность структурных подразделений общеобразовательной организации
	8	Умение организовать доступную и безопасную среду в общеобразовательной организации для обучающихся, родителей (законных представителей) и работников общеобразовательной организации
	9, 10, 11	Умение обеспечивать реализацию кадровой политики, осуществлять подбор и расстановку кадров в соответствии с уставом общеобразовательной организации
	12	Умение организовывать и контролировать работу системы питания в общеобразовательной организации

Таблица 3.

**Структура Кейса 3 «Управление развитием образовательной организации»**

Компетенция	№ вопроса	Проверяемое умение
Управление развитием образовательной организации	1, 2	Умение руководить развитием общеобразовательной организации с учетом правовых норм законодательства Российской Федерации, субъекта Российской Федерации, нормативных правовых актов муниципального района/городского округа Российской Федерации
	3, 4	Умение прогнозировать количественные и качественные параметры развития общеобразовательной организации с учетом социально-экономических, социокультурных и этнокультурных аспектов среды
	5, 6	Умение управлять реализацией программы развития общеобразовательной организации, ее ресурсным обеспечением, координацией деятельности участников образовательных отношений
	7	Умение осуществлять контроль и оценку результативности и эффективности реализации программы развития общеобразовательной организации
	8, 9	Умение обеспечивать условия для разработки, апробации и внедрения образовательных инициатив и инноваций
	10	Умение планировать образовательную, организационно-хозяйственную и финансово-экономическую деятельность общеобразовательной организации в соответствии с учредительными документами общеобразовательной организации и программой развития общеобразовательной организации

Таблица 4.

**Структура Кейса 4 «Управление взаимодействием образовательной организации с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами»**

Компетенция	№ вопроса	Проверяемое умение
Управление взаимодействием образовательной организации с участниками	1, 2	Умение определять потребности, направления и ожидаемые результаты взаимодействия с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами
	3	Умение определять форматы взаимодействия, в том числе сетевого взаимодействия
	4	Умение организовывать взаимодействие общеобразовательной организации с участниками образовательных отношений, органами государственной власти, местного самоуправления, учредителем (собственником), общественными и другими организациями, представителями СМИ

Компетенция	№ вопроса	Проверяемое умение
отношений в сфере образования и социальными партнерами	5	Умение организовывать и координировать социальное партнерство с местными и бизнес-сообществами, организациями культуры, досуга и спорта, другими образовательными организациями по реализации образовательных и досугово-развивающих программ, мероприятий и событий
	6, 7	Умение формировать положительный имидж общеобразовательной организации
	8	Умение обеспечивать административно-организационную поддержку взаимодействия работников общеобразовательной организации с родителями (законными представителями)
	9	Умение осуществлять контроль и оценку результатов взаимодействия с органами государственной власти, органами местного самоуправления, участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами для его дальнейшего развития и совершенствования
	10	Умение содействовать деятельности общественных объединений обучающихся, работников общеобразовательной организации, родителей (законных представителей), осуществляемой в общеобразовательной организации и не запрещенной законодательством Российской Федерации

Каждый кейс содержит от 10 до 20 компетентно-ориентированных заданий, описывающих управленческие ситуации, требующих поиска профессионального решения в рамках реализации трудовых функций профессионального стандарта. Всего тест содержит 48 тестовых заданий.

Тестовые задания содержат одиночный вопрос на оценку одного из умений или владений (действий, опыта) профессиональной компетенцией (трудовой функцией); вопрос представляет собой форматированный текст управленческой ситуации, демонстрирующий умения или владение компетенцией (трудовой функцией).

Каждое задание предлагает 5 вариантов ответов в соответствии с выбранным типом ответов; варианты содержат ответы разной степени проявления компетенции (умения или владения ею): неправильного, частично правильного, правильного; каждый вариант ответа содержит оценку (0 – неправильно; 1 – частично правильно; 2 – правильно).

Каждый вариант ответа имеет оценочные рекомендации (форматированный короткий текст, объясняющий, что руководитель умеет делать, что не умеет делать, чему еще надо научиться, освоить в рамках содержания данного тестового задания), которые тестируемый получит после прохождения всего теста.

Тестируемый руководитель должен проанализировать задание, разобраться в сути проблемы, предложить возможные решения и выбрать один из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале или приближены к реальным ситуациям применения профессионального стандарта. В результате выполнения теста, каждый тестируемый получает средний балл оценки по каждой компетенции, характеризующий уровень ее освоения.

Уровень сформированности управленческих компетенций руководителей образовательных организаций оценивается в баллах в соответствии со шкалой от 0 до 2 баллов, где оценка «0,0» соответствует минимальному уровню, а оценка 2,0 – максимальному.

В оценке компетенций была принята следующая шкала:

- низкий (1-й уровень) – 0,6 – 0 баллов;
- ниже среднего (2-й уровень) – 1,0 – 0,61 балла;
- средний (3-й уровень) – 1,4 – 1,01 балла;
- выше среднего (4-й уровень) – 1,8 – 1,41 балла;
- высокий (5-й уровень) – 2,0 – 1,81 балла.

После прохождения всего теста каждый тестируемый получает лист рекомендаций, содержащий балл оценок и дефицитов владения профессиональными компетенциями (трудовыми функциями), а также рекомендации по их устранению в соответствии с выбором ответов по каждой компетенции.

Выборку исследования составили 292 руководителя образовательных организаций новых регионов РФ (ЛНР и ДНР). Тестирование проводилось в октябре – ноябре 2023 года, на платформе ЭРАСКОП.

### Результаты исследования

Обобщенные результаты диагностики уровня проявления профессиональных управленческих компетенций у руководителей образовательных организаций представлены в таблице 5.

Таблица 5.

**Сформированность управленческих компетенций в группе руководителей образовательных организаций**

Уровень сформированности компетенций	Группы руководителей по уровням сформированности компетенций				
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Компетенция «Управление общеобразовательной деятельностью ОО», % %	0,00	3,20	32,88	26,94	36,99
Компетенция «Администрирование деятельности ОО», % %	0,00	0,89	12,00	49,33	37,78
Компетенция «Управление развитием общеобразовательной организации», % %	0,00	0,90	23,42	38,74	36,94
Компетенция «Управление взаимодействием общеобразовательной организации», % %	0,00	2,26	30,32	38,91	28,51

По результатам исследования по группам управленческих компетенций были сделаны следующие выводы:

**1. Компетенция «Управление общеобразовательной деятельностью образовательной организации»** сформирована на уровне выше среднего у 63,9 % руководителей образовательных организаций. Около 35 % респондентов показали уровни средний и ниже среднего. Руководителей образовательных организаций с низким уровнем сформированности компетенции «Управление образовательной деятельностью общеобразовательной организации» в выборке нет.

Наибольшие баллы (1,8–1,9 балла из 2-х возможных) были присвоены за выполнение заданий 3, 7 и 1 – это умение организовывать разработку, корректировку и утверждение основных образовательных программ в соответствии с ФГОС ОО; умение организовать коррекционную работу и инклюзивное образование в образовательной организации; умение руководить деятельностью по созданию условий социализации обучающихся и индивидуализации обучения.

С низкими баллами (1,3–1,4 балла из 2-х возможных) оказались выполнены задания 2 и 15, которые направлены на проверку умения планировать результаты реализации образовательных программ и осуществление образовательной деятельности образовательной организации; умения управлять формированием и функционированием системы методического и организационно-педагогического обеспечения реализации образовательной деятельности.

С наименьшим баллом было выполнено задание 16 на проверку умения организовывать рабо-

ту по самообследованию общеобразовательной организации, внутришкольному контролю, обеспечению функционирования внутренней системы оценки качества образования, мониторингу образовательных результатов обучающихся (1,1 балла из 2-х возможных).

Средний балл, полученный по совокупности выполнения кейсов, направленных на проверку сформированности компетенции «Управление образовательной деятельностью общеобразовательной организации» у руководителей образовательных организаций ДНР, составил 1,6 балла из 2-х возможных (выше среднего).

**2. Компетенция «Администрирование деятельности общеобразовательной организации»** показала наилучший результат: 87,11 % руководителей продемонстрировали уровень выше среднего и высокий. Руководителей образовательных организаций с низким уровнем сформированности компетенции «Администрирование деятельности общеобразовательной организации» в выборке нет.

Наибольший балл (1,9 балла из 2-х возможных) был присвоен за выполнение задания 9 – умение обеспечивать реализацию кадровой политики, осуществлять подбор и расстановку кадров в соответствии с уставом общеобразовательной организации. С баллами, соответствующими среднему уровню (1,5–1,8 балла из 2-х возможных) оказались выполнены большинство заданий (задания 1–5, 7–8, 10–13).

Заданий, выполненных с наименьшими баллами (менее 1,4 балла из 2-х возможных), в выборке нет. Средний балл, полученный по совокупности выполнения кейсов, направленных на проверку сформированности компетенции «Администриро-

вание деятельности образовательной организации» у руководителей образовательных организаций составил 1,7 балла из 2-х возможных.

**3. Компетенция «Управление развитием общеобразовательной организации»** у более половины руководителей образовательных организаций сформирована на уровне выше среднего (более 75,68 %). Около 25 % респондентов показали, в основном, средний уровень. Руководителей образовательных организаций с низким уровнем сформированности компетенции «Управление развитием общеобразовательной организации» в выборке нет.

Наибольшие баллы (1,8–1,9 балла из 2-х возможных) были присвоены за выполнение заданий 1, 6, 7, 9 – умение руководить развитием общеобразовательной организации с учетом правовых норм законодательства Российской Федерации, субъекта Российской Федерации, нормативных правовых актов муниципального района/городского округа Российской Федерации; умение управлять реализацией программы развития общеобразовательной организации, ее ресурсным обеспечением, координацией деятельности участников образовательных отношений; умение осуществлять контроль и оценку результативности и эффективности реализации программы развития общеобразовательной организации; умение обеспечивать условия для разработки, апробации и внедрения образовательных инициатив и инноваций.

С низкими баллами (1,3–1,4 балла из 2-х возможных) оказались выполнены задания 3 и 5, которые направлены на проверку умения прогнозировать количественные и качественные параметры развития общеобразовательной организации с учетом социально-экономических, социокультурных и этнокультурных аспектов среды; умение управлять реализацией программы развития общеобразовательной организации, ее ресурсным обеспечением, координацией деятельности участников образовательных отношений.

Средний балл, полученный по совокупности выполнения кейсов, направленных на проверку сформированности компетенции «Управление развитием образовательной организации» у руководителей образовательных организаций ДНР, составил 1,7 балла из 2-х возможных.

**4. Компетенция «Управление взаимодействием общеобразовательной организации»** у 67,42 % руководителей образовательных организаций сформирована на уровне средний и выше среднего. Около 33 % респондентов показали

уровни средний и ниже среднего. Руководителей образовательных организаций с низким уровнем сформированности компетенции «Управление взаимодействием общеобразовательной организации» в выборке нет.

Наибольшие баллы (1,9–2 балла из 2-х возможных) были присвоены за выполнение заданий 2 и 3 – умение определять потребности, направления и ожидаемые результаты взаимодействия с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами; умение определять форматы взаимодействия, в том числе, сетевого взаимодействия.

С наименьшим баллом было выполнено задание 10 на проверку умения содействовать деятельности общественных объединений обучающихся, работников общеобразовательной организации, родителей (законных представителей), осуществляемой в общеобразовательной организации и не запрещенной законодательством Российской Федерации (1,0 балл из 2-х возможных).

С наибольшим баллом было выполнено задание 2 на проверку умения определять потребности, направления и ожидаемые результаты взаимодействия с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами (2,0 балла из 2-х возможных).

Средний балл, полученный по совокупности выполнения кейсов, направленных на проверку сформированности компетенции «Управление взаимодействием образовательной организации с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами» у руководителей образовательных организаций ДНР, составил 1,6 балла из 2-х возможных.

### Заключение

По результатам проведенного исследования можно сделать, представленные ниже выводы по использованию полученных данных в программах профессионального развития руководителей [Авдеева, 2023].

Тематика заданий, выполненных с высокими баллами, является основой для запуска программ взаимодействия, обмена лучшими управленческими практиками, открытия в регионах инновационных и стажировочных площадок при построении региональных систем научно-методического сопровождения управленческих кадров.



В тематику этих направлений, можно включить:

- умение организовывать разработку, корректировку и утверждение основных образовательных программ в соответствии с ФГОС ООО;
- умение организовать коррекционную работу и инклюзивное образование в образовательной организации;
- умение руководить деятельностью по созданию условий социализации обучающихся и индивидуализации обучения;
- умение обеспечивать реализацию кадровой политики, осуществлять подбор и расстановку кадров в соответствии с уставом общеобразовательной организации;
- умение руководить развитием общеобразовательной организации с учетом правовых норм законодательства Российской Федерации, субъекта Российской Федерации, нормативных правовых актов муниципального района/городского округа Российской Федерации;
- умение управлять реализацией программы развития общеобразовательной организации, ее ресурсным обеспечением, координацией деятельности участников образовательных отношений;
- умение осуществлять контроль и оценку результативности и эффективности реализации программы развития общеобразовательной организации;
- умение обеспечивать условия для разработки, апробации и внедрения образовательных инициатив и инноваций;
- умение определять потребности, направления и ожидаемые результаты взаимодействия с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами.

Тематика заданий, выполненных с низкими баллами, является основой для разработки и реализации программ повышения квалификации и индивидуальных программ профессионального развития руководителей образовательных организаций.

Среди этих направлений:

- умение планировать результаты реализации образовательных программ и осуществление образовательной деятельности образовательной организации;
- умение управлять формированием и функционированием системы методического и организационно-педагогического обеспечения реализации образовательной деятельности;

- умение организовывать работу по самообследованию общеобразовательной организации, внутришкольному контролю, обеспечению функционирования внутренней системы оценки качества образования, мониторингу образовательных результатов обучающихся;

- умение прогнозировать количественные и качественные параметры развития общеобразовательной организации с учетом социально-экономических, социокультурных и этнокультурных аспектов среды;

- умение управлять реализацией программы развития общеобразовательной организации, ее ресурсным обеспечением, координацией деятельности участников образовательных отношений.

Таким образом, использование предложенного в статье инструмента оценки сформированности профессиональных управленческих компетенций у руководителей образовательных организаций позволило, с одной стороны, определить уровень соответствия компетентностей руководителей требованиям трудовых функций профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации», а с другой стороны, установить, каким опытом успешной управленческой деятельности могут поделиться руководители, а также, какие темы включить в программы дополнительного профессионального образования и профессионального развития руководителей для устранения их профессиональных дефицитов.

#### Библиографический список

1. Авдеева И. В. Дидактические основы проектирования программ для повышения квалификации руководителей образовательных учреждений // Развитие кадрового потенциала сферы образования: Перегрузка системы непрерывного педагогического образования : сборник мат. международного форума «Евразийский образовательный диалог» / под науч. ред. А. В. Золотарёвой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. С. 8–13.
2. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
3. Банько Н. А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджера : монография. Волгоград : РПК «Политехник», 2004. 75 с.
4. Гришина И. В. Профессиональная компетентность директора школы: Теория и практика формирования. Санкт-Петербург : РГПУ, 2002. 331 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. Москва : Ис-

след. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. 40 с.

6. Иванов Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. Москва : Чистые пруды, 2007. 32 с.

7. Ковалева Т. М. Компетентностный подход как идея открытого заказа на содержание школьного образования в контексте русской культуры // Эйдос. 2007. № 930. С. 4.

8. Концепция и вариативные модели построения региональных систем научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров : коллективная монография / под науч. ред. А. В. Золотаревой, М. В. Груздева. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. 429 с.

9. Лебедев Е. В. Формирование исследовательской компетентности у будущих менеджеров в процессе их подготовки к профессиональной деятельности в вузе. Ярославль : ЯГПУ, 2009. 185 с.

10. Образование для сложного общества : доклад Global Education Futures / под ред. П. Лукша, П. Рабиновича, А. Асмолова. Москва : Российский учебник, 2018. 212 с.

11. Паспорт Национального проекта «Образование» (утвержден Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 3 сентября 2018 г. № 10), URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_319308/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/) (дата обращения: 17.11.2023).

12. Приказ Минтруда России от 19.04.2021 № 250н «Об утверждении профессионального стандарта “Руководитель образовательной организации” (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» (Зарегистрирован в Минюсте России 02.09.2021 № 64848). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_394567/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_394567/) (дата обращения: 17.11.2023).

13. Распоряжение Минпросвещения России от 15 декабря 2022 г. № Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174» // Банк документов Министерства просвещения Российской Федерации. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfd90/download/5420/> (дата обращения: 17.11.2023).

14. Совершенствование региональных систем научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических работников в условиях интеграции в единое образовательное пространство Российской Федерации : учебное пособие / под ред. А. В. Золотаревой, Л. В. Байбородовой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. 387 с.

15. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2014. № 3. С. 56.

16. Фадель Ч. Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха / Ч. Фадель, М. Белик, Б. Трилинг; пер. с англ. Москва : Издательская группа «Точка», 2018. 240 с.

17. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 17.11.2023).

18. Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью, средствами дополнительного профессионального образования : коллективная монография. / под ред. Н. П. Ансимовой, А. В. Золотаревой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. 382 с.

19. Хуторской А. В. Диагностика и оценка развиваемых компетентностей студентов // Эйдос, 2021. № 1. С. 10.

20. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. // Народное образование. 2019. № 2. С. 58.

21. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня, 2016. № 8. С. 26.

22. Шляхтина Н. В. Оценка профессиональных компетенций руководителей: ограничения использования самооценки и возможности электронных платформ // Развитие кадрового потенциала сферы образования: Перегрузка системы непрерывного педагогического образования : сборник материалов международного форума «Евразийский образовательный диалог» / под науч. ред. А. В. Золотаревой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. С. 274–282.

#### Reference list

1. Avdeeva I. V. Didakticheskie osnovy proektirovaniya programm dlja povysheniya kvalifikacii rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij = Didactic foundations for designing programs for advanced training of educational institution managers // Razvitie kadrovogo potentsiala sfery obrazovaniya: Perezagruzka sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya : sbornik mat. mezhdunarodnogo foruma «Evrazijskij obrazovatel'nyj dialog» / pod nauch. red. A. V. Zolotarjovoj. Jaroslavl' : RIO JaG-PU, 2023. S. 8–13.

2. Bajdenko V. I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniju kompetentnostnogo podhoda) = Competencies in professional education (to master the competency approach) // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2004. № 11. S. 3–13.

3. Van'ko N. A. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti kak komponenta professional'noj podgotovki menedzhera = Formation of professional and pedagogical competence as a component of

the manager's professional training : monografija. Volgograd : RPK «Politehnik», 2004. 75 s.

4. Grishina I. V. Professional'naja kompetentnost' direktora shkoly: Teorija i praktika formirovanija = Professional competence of the school director: Theory and practice of formation. Sankt-Peterburg : RGPU, 2002. 331 s.

5. Zimnjaja I. A. Kljuचेvyе kompetentnosti kak rezultativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija = Key competencies as an effective and targeted basis for a competent approach to education. Author's version. Moskva : Issled. centr problem kachestva podgot. specialistov, 2004. 40 s.

6. Ivanov D. A. Kompetentnosti i kompetentnostij podhod v sovremennom obrazovanii = Competences and competence approach in modern education. Moskva : Chistye prudy, 2007. 32 s.

7. Kovaleva T. M. Kompetentnostnyj podhod kak ideja otkrytogo zakaza na sodержanie shkol'nogo obrazovanija v kontekste russkoj kul'tury = Competency approach as the idea of an open order for the content of school education in the context of Russian culture // Jeidos. 2007. № 930. S. 4.

8. Konceptija i variativnye modeli postroenija regional'nyh sistem nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija professional'nogo razvitija pedagogicheskikh kadrov = Concept and variable models of construction of regional systems for scientific and methodological support of teachers' professional development : kollektivnaja monografija / pod nauch. red. A. V. Zolotarevoj, M. V. Gruzdeva. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2023. 429 s.

9. Lebedev E. V. Formirovanie issledovatel'skoj kompetentnosti u budushhix menedzherov v processe ih podgotovki k professional'noj dejatel'nosti v vuze = Formation of research competence among future managers in the process of their preparation for professional activities at the university. Jaroslavl' : JaGPU, 2009. 185 s.

10. Obrazovanie dlja slozhnogo obshhestva = Education for a complex society: doklad Global Education Futures / pod red. P. Luksha, P. Rabinovicha, A. Asmolova. Moskva : Rossijskij uchebnik, 2018. 212 s.

11. Pasport Nacional'nogo proekta «Obrazovanie» (utverzhen Prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiju i nacional'nym proektam, protokol ot 3 sentjabrja 2018 g. № 10) = Passport of the National Project «Education» (approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects, Protocol of September 3, 2018 № 10). URL:

[https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_319308/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/) (data obrashhenija: 17.11.2023).

12. Prikaz Mintruda Rossii ot 19.04.2021 № 250n «Ob utverzhenii professional'nogo standarta "Rukovoditel' obrazovatel'noj organizacii"» (upravlenie doshkol'noj obrazovatel'noj organizaciej i obshheobrazovatel'noj organizaciej)» (Zaregistrovano v Minjuste Rossii 02.09.2021 № 64848) = Order of the Ministry of

Labor of Russia dated 19.04.2021 № 250n «On approval of the professional standard "Head of an educational organization" (management of a preschool educational organization and a general educational organization)» (Registered with the Ministry of Justice of Russia 02.09.2021 № 64848). URL:

[https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_394567/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_394567/) (data obrashhenija: 17.11.2023).

13. Rasporjazhenie Minprosveshhenija Rossii ot 15 dekabrja 2022 g. № R-303 «O vnesenii izmenenij v Konceptiju sozdanija edinoj federal'noj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija pedagogicheskikh rabotnikov i upravlencheskikh kadrov, utverzhennuju rasporjazheniem Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 16 dekabrja 2020 g. № R-174» = Decree of the Ministry of Education of Russia of December 15, 2022 № R-303 «On Amendments to the Concept of Creating a Unified Federal System for Scientific and Methodological Support of Teachers and Management Personnel, approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of December 16, 2020 № R-174» // Bank dokumentov Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii. URL:

<https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfd90/download/5420/> (data obrashhenija: 17.11.2023).

14. Sovershenstvovanie regional'nyh sistem nauchno-metodicheskogo soprovozhdenija professional'nogo razvitija pedagogicheskikh rabotnikov v uslovijah integracii v edinoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossijskoj Federacii = Improvement of regional systems for scientific and methodological support of professional development of teachers in conditions of integration into a single educational space of the Russian Federation : uchebnoe posobie / pod red. A. V. Zolotarevoj, L. V. Bajborodovoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2023. 387 s.

15. Tatur Ju. G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialistov = Competence in the structure of the quality model for training specialists // Vysshee obrazovanie segodnja. 2014. № 3. S. 56.

16. Fadel' Ch. Chetyrehmernoe obrazovanie: Kompetencii, nebhodimye dlja uspeha = Four-dimensional education: Competencies necessary for success / Ch. Fadel', M. Belik, B. Trilling; per. s angl. Moskva : Izdatel'skaja gruppa «Tochka», 2018. 240 s.

17. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» = Federal law of 29.12.2012 № 273-FZ «About Education in the Russian Federation». URL:

[https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (data obrashhenija: 17.11.2023).

18. Formirovanie kompetencij pedagoga, nebhodimyh dlja raboty s talantlivymi det'mi i molodezh'ju, sredstvami dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija = Formation of competencies of the teacher necessary to work with talented children and young people, means of additional professional education : kollektivnaja mono-

grafija. / pod red. N. P. Ansimovoj, A. V. Zolotarevoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2016. 382 s.

19. Hutorskoj A. V. Diagnostika i ocenka razvivajemyh kompetentnostej studentov = Diagnosis and evaluation of the developed competencies of students // Jejdos, 2021. № 1. S. 10.

20. Hutorskoj A. V. Ključevye kompetencii kak komponent lichnostno orientirovannoj paradigmy obrazovanija = Key competencies as a component of the personally oriented education paradigm // Narodnoe obrazovanie. 2019. № 2. S. 58.

21. Shadrikov V. D. Novaja model' specialista: innovacionnaja podgotovka i kompetentnostnyj podhod = New specialist model: innovative training and compe-

tency approach // Vysshee obrazovanie segodnja, 2016. № 8. S. 26.

22. Shljahtina N. V. Ocenka professional'nyh kompetencij rukovoditelej: ogranichenija ispol'zovanija samoocenki i vozmozhnosti jelektronnyh platform = Assessment of professional competencies of managers: restrictions on the use of self-assessment and the possibility of electronic platforms // Razvitie kadrovogo potenciala sfery obrazovanija: Perezagruzka sistemy nepreryvnogo pedagogičeskogo obrazovanija : sbornik materialov mezhdunarodnogo foruma «Evrazijskij obrazovatel'nyj dialog» / pod nauch. red. A. V. Zolotarjovoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2023. S. 274–282.

Статья поступила в редакцию 16.12.2023; одобрена после рецензирования 15.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 16.12.2023; approved after reviewing 15.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

Научная статья  
УДК 37.035.6  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_21  
EDN: ZWVIME

### **Формирование национально ориентированного профессионального мировоззрения будущих педагогов в воспитательном процессе вуза**

**Виктор Владимирович Сдобняков**

Кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой андрагогики и управления развитием, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет). 603952, Нижегородская обл., г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1  
rector@mininuniver.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5906-4138>

**Аннотация.** В статье представлен педагогический, философский и социокультурный контекст трансформации образовательно-воспитательного пространства российской вузовской и общеобразовательной школьной системы. Обозначен противоречивый характер био-социо-технологического и цифрового воздействия на ценностные установки учащейся молодёжи, усугублённого последствиями вестернизации российского образования, отказом от целостного и системного воспитания подрастающих поколений на протяжении десятков лет при одновременном насаждении массовой культуры и постмодернизма в сознании и поведении молодёжи.

В качестве центральной в воспитательном процессе видится задача формирования у будущих педагогов, а также школьников и их родителей духовно-нравственного иммунитета, способности к противодействию любым попыткам разрушить национально-культурную идентичность россиян. Через возвращение в образование, обучение и воспитание гуманистических традиций российской и советской системы просвещения и социализации молодёжи. Через обеспечение межпоколенной преемственности культурных кодов и традиций в воспитании учащихся. Через выстраивание социального, педагогического партнёрства двух воспитательных институтов - вуза (школы) и семьи.

**Ключевые слова:** учащаяся молодёжь; национально-культурная идентичность; традиционные духовно-нравственные ценности; цивилизационная самобытность; био-технологическая и цифровая среда (киберпространство); воспитательная парадигма; гибридная война и мировоззренческое противостояние России и Запада

**Для цитирования:** Сдобняков В. В. Формирование национально ориентированного профессионального мировоззрения будущих педагогов в воспитательном процессе вуза // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 21-35. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_21](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_21). <https://elibrary.ru/ZWVIME>

Original article

### **Formation of a nationally oriented professional worldview of future teachers in the educational process of the university**

**Viktor V. Sdobnyakov**

Candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, head of the department of andragogy and development management, Minin Nizhny Novgorod state pedagogical university (Minin university). 603952, Nizhny Novgorod region, Nizhny Novgorod, st. Ulyanova, 1  
rector@mininuniver.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5906-4138>

**Abstract.** The article presents the pedagogical, philosophical and sociocultural context of the transformation of the educational space of the Russian university and secondary school system. The contradictory nature of the bio-socio-technological and digital impact on the value systems of students, aggravated by the consequences of the Westernization of Russian education, the refusal of holistic and systemic education of younger generations for decades, while simultaneously implanting mass culture and postmodernism in the consciousness and behavior of young people, is outlined.

The central task in the educational process is seen to be the formation of spiritual and moral immunity in future teachers, as well as school students and their parents, and the ability to counter any attempts to destroy the national and

cultural identity of the Russians through the return to education, training and upbringing of the humanistic traditions of the Russian and Soviet system of education and socialization of youth: by ensuring intergenerational continuity of cultural codes and traditions in the education of students; through building a social, pedagogical partnership between two educational institutions – a university (school) and a family.

**Key words:** students; national and cultural identity; traditional spiritual and moral values; civilizational identity; biotechnological and digital environment (cyberspace); educational paradigm in the conditions of hybrid war and ideological confrontation between Russia and the West

**For citation:** Sdobnyakov V. V. Formation of a nationally oriented professional worldview of future teachers in the educational process of the university. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 21-35. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_21](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_21). <https://elibrary.ru/ZWVIME>

## Введение

Обозначенный ракурс темы – формирование мировоззрения будущих педагогов – затрагивает интересы весьма существенной аудитории российского социума: это многомиллионная когорта учащихся общеобразовательных школ и средних профессиональных учреждений, где видны конкретные результаты воспитательной подготовки педагога (наставника) и обнаруживаются явные недочёты, промахи в этой работе ввиду того, что, будучи студентом, педагог «чего-то недополучил» в вузе, «не проникся», «не осознал».

Профессор, доктор педагогических наук В. В. Николина в этой связи пишет о мировоззренческом неблагополучии в среде педагогов, когда более 80 % учителей «испытывают затруднения в понимании того, какое мировоззрение необходимо формировать у обучающихся» и как это можно делать средствами учебного предмета [Николина, 2023, с. 73].

Поскольку основу мировоззрения составляют духовно-нравственные ценности или смысловые доминанты, определяющие приоритеты деятельности человека, и принципы, которым подчинено его мышление и поведение [Основы..., 2023], то нетрудно увидеть взаимосвязь мировоззрения со становлением личности [Малинин, 2022].

Но есть ещё одна сторона этого мировоззренческо-педагогического взаимодействия, где профессионализм и личностная культура будущего педагога играют значительную роль, – это семья, родительское сообщество. В соответствии с Федеральным законом РФ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» и «Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.» (от 29 мая 2015 г.) главенствующая роль в воспитании и обучении детей отводится семье, родителям (законным представителям детей). Школе, педагогу, классному руководителю отводится роль социального партнёра, психолого-педагогического кон-

сультанта, участника совместного «коучинга», «квеста» и т. д.

Здесь у выпускников педагогических вузов проблем не меньше, чем с «мировоззрением». Опытные учителя, директора школ отмечают, что начинающим педагогам не достаёт навыков работы с разными типами семей, умения налаживать социально-педагогические контакты, обеспечивать психологическое и педагогическое сопровождение родителей; кроме того, они констатируют снижение общей эрудиции и духовно-нравственной культуры молодых специалистов [Жаркова, 2020, с. 22–27].

Таким образом, в переосмыслении нуждается вся система человекогенезиса (в терминологии профессора В. А. Фортунатовой) и человекостановления (в трактовке профессора Л. А. Зеленова), которая включает в себя знания – умения, навыки – ценности, достигаемые человеком, соответственно, через образование – обучение – воспитание

Рассмотрение воспитательной парадигмы невозможно вне анализа трансформаций, изменений в образовательной сфере.

Кардинальные перемены произошли и в самом субъекте – объекте образовательно-воспитательного процесса, то есть в студенте педагогического вуза. На его сознании и поведении сказались два фактора. Первый – либерализация ценностей, соответствующая духу западной цивилизации, идеологии постмодернизма, распространённых в российском обществе XX века. Второй – по определению философов – угроза наступления эпохи трансгуманизма, «постчеловечества» и последствия цифрового, биотехнологического вмешательства в природу человека. В результате в молодёжной среде наблюдается отказ от традиционных российских ценностей, оказавшихся «бесполезными» в условиях рыночной конкуренции и борьбы за выживание.

О заметной динамике ценностных предпочтений студентов педвузов в сторону индивидуализма, меркантилизма и ориентации исключительно на личный успех свидетельствуют результаты социологических исследований в нижегородских педвузах [Савруцкая, 2019; Немова, Свадьбина, 2023, с. 119–123].

Стоит ли удивляться межпоколенному кризису в трансляции базовых национальных ценностей, наблюдавшемуся в российском обществе, в том числе в педагогической среде, на рубеже XX – XXI вв.

Что в итоге? Точнее – кто? Поколение Z и A (Альфа), обречённое на цифровое слабоумие и искусственную аутизацию [Строков, 2021] или всё-таки борьба за сохранение «человеческого в человеке», когда потенциального учителя оценивают не только по результатам тестирования и показателям IQ, но и по качественному росту НQ – эмоциональному интеллекту, то есть его приверженности нравственным ценностям – милосердию, доброте, отзывчивости, порядочности, совести и состраданию [Фортунова, 2018, с. 202–203].

Третьим аспектом обозначенной темы является сам воспитательный процесс, который, конечно, не сводится к отчётным и проектным мероприятиям, а должен, во-первых, по мнению профессора В. В. Николиной, сформировать национальное мировоззрение педагога как ядро и стержень его поступков и поведения, профессиональной деятельности. Во-вторых, воспитание должно обеспечить личности ценностное и целостное восприятие мира, обусловленное гармоничным овладением общественной, идеальной и нравственной сутью таких областей, как наука, искусство, религия (вера), мораль [Николина, 2023, с. 75–76].

Цель воспитательного процесса состоит в осознании будущим педагогом своей особой миссии – быть не просто транслятором знаний, а необходимым звеном в становлении «человеческого в человеке». Для этого надо продумать в педвузе систему обучения студентов, позволяющую формировать у них соответствующие способности, навыки и умения [Строков, 2020; Немова, 2022, с. 119–123].

Важность национально выраженного мировоззрения в воспитательном процессе будущих педагогов обусловлена спорами и дискуссиями в научной среде о целесообразности воспитательной работы как таковой. Ряд авторов полагает,

что с 90-х годов XX века необходимость в ней отпала ввиду демонтажа в России тоталитарной системы и обслуживавшей её идеологии, поэтому в условиях кризиса традиционного типа мировоззренческой идентичности насаждение «сверху» базовых ценностей будет восприниматься молодёжью как «ограничение свободы» индивидуального выбора [Нысанбаев, 2018, с. 5–17].

Другие авторы открыто призывают положить конец «мифологемам», говоря об альтруизме, соборности, бескорыстии, тяге к правде и справедливости, готовности к самопожертвованию, якобы свойственным российской ментальности. По их мнению, стоит немного «дожать», «разогреть» индивидуалистические настроения молодых россиян – и доля их с прозападными ценностями будет явно превалировать над группой сверстников с «мировоззренческим атавизмом» [Магун, 2015, с. 74–93].

С упорством, достойным лучшего применения, часть учёных призывает россиян к ценностной консолидации путём отказа от так называемых терминальных (традиционных) ценностей в пользу инструментальных, нацеленных на индивидуализм, карьеризм, личный успех, предпринимательство и др., соответствующих глобальной рыночной экономике и культурному пространству постмодернистских сообществ [Кузнецов, 2021, с. 93–102].

В этом концептуальном противоборстве, надеемся, была поставлена точка после внесения поправок в Конституцию РФ в 2020-м году и после выхода Указа Президента РФ от 9 ноября 2022 года «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Указ Президента РФ «Об утверждении Основ ...»].

Тема формирования национально ориентированного мировоззрения учащейся молодёжи получила дополнительный импульс в связи с антироссийскими санкциями, внешними угрозами со стороны коллективного Запада и начавшейся СВО на территории новых субъектов РФ и на территории Украины. В это непростое для российской государственности время высветился круг проблем, требующих своего оперативного решения. Поэтому актуальными и востребованными оказались концепции и идеи специалистов по педагогике, философии, культуре, религиозному мировоззрению, относящиеся к советской и даже дореволюционной эпохе, в которых чутьё

на предполагаемые изменения в сознании молодёжи и их корректировку оказались очень кстати в современном образовательно-воспитательном процессе.

### Методология исследования

В работе используются аксиологический и цивилизационный подходы. Исследование опирается на теоретические и методологические положения отечественного философско-педагогического и социогуманитарного знания, базируется на общенаучных методах исследования и познания с применением междисциплинарного подхода. Используется метод научно-практического моделирования мировоззренческой составляющей профессиональной подготовки педагогов с учётом результатов социологических исследований о базовых ценностях учащейся молодёжи, проведённых специалистами Мининского университета [Немова, 2023, с. 54–62].

Автор считает недопустимым и методологически ошибочным – в контексте задач формирования мировоззренческой устойчивости педагогов – призыв активно применять коммунитарный подход в качестве инновационного и «прорывного» в социально-гуманитарном знании (см.: Основы российской государственности, 2023 г.). Суть коммунитарного мышления, предлагаемого американцами со второй половины XX века, хорошо известна и сводится к идее механического сближения (конвергенции) ценностей Западного мира (индивидуализма, прагматизма, рационализма, стремления к личному обогащению) с ценностями, свойственными российской ментальности (общинности, соборности, коллективизма, бескорыстия, справедливости, всемирной отзывчивости). В условиях сегодняшних антироссийских санкций и военно-политического противостояния Запада с Россией подобная «гибридная» методология, строящаяся на взаимоисключающих принципах и ценностях, выглядит неприемлемой и неуместной.

### Результаты исследования

Формирование национально ориентированного мировоззрения студентов педвуза происходит в условиях и под воздействием как внешних, так и внутренних факторов.

Внешним фактором можно считать кризис либерально-рыночной модели глобализации, который еще несколько лет назад анализировал профессор Р. Х. Симонян с проекцией последствий этого кризиса на российский социум, втянутый с 90-х годов XX века в водоворот либерально-рыночной модернизации и монетаризма, сведших к минимуму государственные расходы на систему образования и воспитания. Но самым губительным оказался ценностный кризис, сопровождавшийся переориентацией на западные ценности, западные стандарты жизни потребления и поведения. Утраченной оказалась гражданская идентичность россиян, ввиду размытости самого понятия «общество», ибо для рыночной экономики нет понятия «гражданин», а существуют только «потребители».

Одновременно наблюдался этно-культурный кризис – под угрозой оказалась национальная самобытность россиян. И сегодня для защиты и сохранения национальной самоидентичности российская нация обязана осуществить свою миссию. В понимании индийского писателя и философа Р. Тагора, миссия любой нации состоит в том, что она должна сделать всеобщим достоянием то лучшее, что есть у неё, дать всему миру приглашение принять участие в её духовной культуре, в нравственных достижениях [Симонян, 2018, с. 1–10].

Эта идея о социокультурном предназначении российского этноса нашла адекватное и своевременное отражение в Указе Президента России В. В. Путина от 9 ноября 2022 г.: «В условиях глобального цивилизационного и ценностного кризиса, ведущего к утрате человечеством традиционных духовно-нравственных ориентиров и моральных принципов (...) необходимо обеспечить повышение роли России в мире за счёт продвижения традиционных российских духовно-нравственных ценностей, основанных на исконных общечеловеческих ценностях» [Указ Президента РФ «Об утверждении Основ ...»].

Это открытое провозглашение духовно-нравственной, социокультурной миссии российского этноса вызвало, по словам профессора М. А. Маслина, всплеск идеологии панславизма на Западе, обвиняющего Россию в имперских амбициях и в намерении России покорить, завоевать Европу и весь мир. Этот миф синхронно перекликается с другим мифом идеологии русофобии о раздувании идеи русского экспансионизма и насаждении в Европе тоталитаризма сталин-



ского образца, в чем якобы и состоит внешнеполитическая миссия России. С помощью современных информационных технологий XXI века эта фейковая идея получила гигантское распространение [Маслин, 2023, с. 20–21].

Таким образом, будущий педагог должен осознавать наличие этого внешнего фактора, подогревающего призывы украинских националистов и их западных кураторов покончить с Россией, «уничтожить всех русских» и навсегда «запретить русскую культуру» с её гуманизмом и человеколюбием, как противоречащих тренду глобалистской цивилизации.

К внутренним факторам, влияющим на формирование мировоззрения студентов, относятся противоречия и проблемы в образовании, доставшиеся в наследие от 90-х годов XX века, на которые пришлась историко-культурная травма российского общества: распад СССР, смена вектора политико-экономического развития России, радикальные либерально-рыночные реформы, идущие вразрез с базовыми национальными ценностями и культурно-историческими традициями россиян, отказ от духовности как основы развития личности и от какой бы то ни было нравственной рефлексии.

По мнению известного политолога и публициста С. Г. Кара-Мурзы, с 90-х годов XX века наблюдался в России «демонтаж» народа, русской нации. Господство потребительского образа жизни не только представляло собой культурную травму, но и привело к разрушению историко-культурного хронотопа, ибо населением России была утрачена целостная система ценностных координат, служившая основой духовно-нравственного единства и сплочённости многонационального и поликонфессионального народа [Кара-Мурза, 2010, с. 47–66].

Но главная беда – это коммерциализация образования. Как справедливо отмечает А. А. Хамидов, знание и наука становятся товаром, предметом купли-продажи. Конкуренция в образовании (не путать с соревнованием, профессиональным и интеллектуальным состязанием педагогов, ориентированным на всеобщий интерес, в ходе которого выигрывают все, а не «избранные») – это гоббсовская «война всех против всех», это реальная арена действия социал-дарвинизма, за какой бы модной и привлекательной фразеологией он ни прятался. Педагог (учитель, преподаватель) уже не нужен; ему отводится роль тьютора, помогающего ученику (студенту) в дости-

жении его индивидуального самостояния. Никакой воспитательной работы здесь в принципе не предусмотрено [Хамидов, 2017, с. 43–54].

На стратегию коммодификации, охватившую всю систему высшего, в том числе педагогического, образования указывала профессор В. А. Фортунатова [Фортунатова, 2017, с. 54–61]. Коммодификация (от англ. commodification – «товаризация») образования свидетельствует о дегуманизации общества, социального института образования, поскольку «товаризации» подлежат не только знания, но и сам индивид (преподаватель, студент), включённый в новую формулу обмена: знания – деньги – человек. Включение России в Болонскую конвенцию обрекло высшее образование не только на многоступенчатость обучения студентов, но и на монетизацию всей научно-исследовательской и образовательной деятельности.

Так было до 2022 года, когда в Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. была поставлена задача реформирования (обновления) всей системы образования и воспитания, направленного на сохранение и укрепление традиционных ценностей как залога обеспечения гражданского и духовно-нравственного единства народа, гаранта государственной безопасности и целостности страны, а также необходимости возрождения былого высокого статуса учителя в современном российском обществе через повышение востребованности и привлекательности данной профессии.

Нельзя сбрасывать со счетов ещё один фактор, влияющий на формирование мировоззрения будущих учителей, – это связь образования и культуры, помноженную на безграничные возможности современных информационных и социальных сетей.

Отголоском культурной травмы, по мнению профессора В. А. Фортунатовой, стало преобладание массовой культуры, несущей с собой «китч» – безвкусицу, нелепость, эпатаж. Ложно понятая свобода от всех запретов и норм породила в молодёжной субкультуре особый маргинально-уголовный, приклатнённо-мещанский стиль, уверенно доминирующий на экране, театральной сцене, в шоу-программах ТВ, стримах в интернет сети и в индивидуальном поведении молодёжи, когда для школьников и студентов задаются «новые» стандарты общения, включая жаргон и инвективную лексику.

Как бы в продолжение этой темы профессор А. А. Терентьев отмечает, что современные СМК, социальные сети производят удручающее

впечатление, ибо внедряют в сознание молодёжи алчность, эгоизм, насилие и разврат как «естественный», «приемлемый» образ жизни, обходящийся без добродетелей. Дети привыкают к сценам насилия и, достигнув юношеского возраста, уже не могут смотреть нормальные фильмы, читать классическую литературу [Терентьев, 2018, с. 312, 343–345].

Однако ни с чем не сравнимый ущерб мировоззренческим установкам российской, в том числе учащейся, молодёжи был нанесён идеологией постмодернизма. За провозглашением «свободы выбора», права индивида на «ситуативную этику» (хочу – буду подонком, хочу – благодетелем, смотря по ситуации!) постулировалось полное отрицание моральных норм, культурных и исторических корней. Всеразрушающая ирония обрушилась на российскую и – тем более – советскую классику. Вполне допустимым считалось глумление над нравственно-гуманистическими основами российской культуры.

Но особенно старательно постмодернизм подвергал высмеиванию совершаемый человеческий подвиг и прилагал все усилия, чтобы вытравить из жизни русских людей эту готовность к самопожертвованию ради интересов соотечественников, во имя спасения Родины.

Надо признать, не безрезультатно. Когда в сентябре 2022 года, на следующий день после объявленной частичной мобилизации потянулись вереницы машин на пропускные пункты границ России и Грузии (а через Верхний Ларс – Армении), а также Северного Казахстана с намерением срочно покинуть Россию, возник вопрос: где и когда «проглядели» чадо – в семье? В школе? В вузе? В спортивной секции? К счастью, подлинных патриотов оказалось в стране во сто крат больше.

Сегодня к числу приоритетных задач формирования мировоззрения педагогов добавилось возвращение к гуманистическим традициям отечественной педагогики. Хотя со стороны может показаться, что педколлективы вузов и школ озабочены исключительно внедрением ИТ-технологий, робототехники и достижений искусственного интеллекта. Скорее всего, возникший дефицит духовности, душевности, индивидуального внимания к учащемуся и вызвал этот ренессанс востребованных идей классиков российской педагогической науки, в их числе:

К. Д. Ушинский. Труды: «Детский мир», «Родное слово: книга для детей и родителей»,

«Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (в 2-х т., 1868–1869 г.). В них отстаивается идея народности образования и воспитания, впитавшая в себя достижения и красоту жизни русского народа, его истории и природы, национального характера и высоких идеалов духовности.

А. С. Макаренко. Труды: «Педагогическая поэма» (1935 г.), «Флаги на башнях» (1938 г.), «Марш 30-го года» (1932 г.), «Книга для родителей» (1937 г.), а также статьи по педагогике. В них представлен уникальный практический педагогический опыт массового перевоспитания детей-правонарушителей в трудовой колонии им. М. Горького и детской коммуне им. Ф. Э. Дзержинского. Разработана концепция и методика воспитания трудных подростков в коллективе. Особый акцент делался на воспитании трудолюбия, гражданственности и готовности к созидательному труду на благо общества. Показана высокая эффективность и роль детского школьного самоуправления, а также значение дисциплины в профессиональном и личностном росте человека. Разработана теория семейного воспитания, где показано непреходящее значение жизненного опыта родителей, их нравственных качеств и убеждений в становлении личности ребёнка.

Ярким подтверждением высоко профессиональной работы и глубокой человеческой заботы педагогов о своих подопечных является тот факт, что десятки бывших «колонистов» проявили героизм в годы Великой Отечественной войны и были награждены орденами и медалями, а несколько человек – золотыми звёздами Героя Советского Союза. Параллель о беспрецедентной роли педагогов и наставников в воспитании юношества, на чью долю выпала миссия защитников Отечества в наши дни, напрашивается сама собой.

В. А. Сухомлинский. Труды: «Сердце отдаю детям» (1969), «Рождение гражданина» (1970), «О воспитании» (1973), «Письма к сыну». Будучи учителем и директором Павлышской средней школы Кировоградской области горячо отстаивал право педагога на инициативное, творческое начало, раздвигающее жёсткие рамки дидактических предписаний учебной деятельности. Был убеждённым сторонником идеи гуманизации школьного образования в СССР. В «Письмах к сыну» предложил единую систему формирования ценностных жизненных ориентиров у детей и родителей, тем самым предопределив

феномен межпоколенческого кризиса в процессе передачи традиционных ценностей.

Ш. А. Амонашвили. Труды: «Баллада о воспитании», «Школа жизни». Создатель системы начального обучения детей шестилетнего возраста. Отстаивает принципы гуманистической (гуманной) педагогики в образовательных и воспитательных практиках. Специалист по психологии и методике начального обучения, в основу которой положена «поштучная», индивидуальная работа учителя с каждым ребёнком.

Помимо гуманистического педагогического и воспитательного наследия, имеющего безусловную значимость в наши дни, большой интерес для становления профессиональной и личностной культуры педагога, как и для организации образовательно-воспитательного процесса в вузе, имеют идеи, содержащиеся в философско-теологическом и научно-просветительском знании, которым посвящена монография профессора Л. Е. Шапошников [Шапошников, 2022].

В обобщённом виде эти достижения в отечественной философии и педагогике, не утратившие своей актуальности спустя столетие и более, можно обозначить следующим образом:

1. Необходимость сохранения национальных корней в отечественном просвещении и воспитании. Недопустимость «обезьяничанья» в образовании. Слепое и некритичное подражание Западу ведёт к девальвации духа национальной гордости, к разрушению коренных начал – веры, традиции, культуры, русского языка, просвещения (А. С. Шишков), к утрате русской самобытности и разрушению исторической памяти (Н. К. Карамзин).

2. Задача просвещения (как единства образования и воспитания) заключается в передаче национальных духовных ценностей от поколения к поколению, развитию личности на основе национальных традиций и православной веры (А. С. Хомяков, Н. А. Бердяев).

3. Образование и воспитание должны соответствовать сущностным характеристикам и признакам России как особой цивилизации (А. И. Герцен). Образование не может оставаться в стороне от насущных задач государства, быть равнодушным к интересам настоящего (В. О. Ключевский).

4. Преемственность поколений достигается не только через семейное воспитание, где особенно важна роль отца (Н. М. Карамзин), но и через школу, обеспечивающую молодёжи трансляцию

нужных знаний и духовных ценностей при гибком соотнесении традиций и новаций, что особенно касается внедрения в учебно-воспитательную систему западных достижений (В. О. Ключевский).

5. В воспитании акцент нужен на нравственном измерении человеческой личности (М. М. Сперанский). В этом вопросе семья и школа образуют достойное взаимодействие. Философия воспитания и образования основывается на национальных традициях того и другого. Семья – основа соборности, патриотизма, уважительного отношения подрастающего поколения к старшим (В. В. Розанов). Учитель – это не «урокодатель», а прежде всего личность, которая через свою мировоззренческую, гражданскую позицию, живую эмоциональную реакцию и неравнодушие воспитывает ученика, формируя его мировоззрение и ценности (В. В. Зеньковский; С. И. Гессен).

6. Огромная роль в становлении личности и школьного коллектива принадлежит социальному воспитанию. Настоящая целостная школа строится на синтезе индивидуального и универсального, сочетании свободы и дисциплины, на поддержке своеобразных качеств в каждом ребёнке и – одновременно – на выработке в нём гражданских качеств (ответственности за свои поступки, уважительного отношения к другим, стремления помочь нуждающимся и т. д.). Поэтому так важно развитие внеучебных, внеклассных видов деятельности, в которых заняты педагоги, дети и родители. Социальное воспитание обеспечивает внутреннюю солидарность граждан, их единство (В. В. Зеньковский).

7. На российское образование оказала влияние идеология постмодернизма и философия либерализма, размывающие границу между добром и злом и снимающие ответственность индивида за свои поступки. И сегодня через единство образования и воспитания надо сохранить христианское измерение человека как средство сохранения национальной идентичности, воспитания его как цельной натуры, в которой гармонируют религиозные и национальные начала.

При наличии двух подходов в современном российском образовании – прагматического, или «технократического» (цифрового), и интегрального, или «холистического», конечной целью остаётся формирование целостной, ценностно ориентированной личности. В условиях продолжающегося навязывания постмодернистами за-

падных стандартов поведения, жизненных ценностей (через СМИ, рекламу, моду, информационные и социальные сети) решение этой задачи сталкивается с рядом трудностей. Вот почему принципиально важно сохранить гуманитарное образование и гуманистический характер всего учебно-воспитательного процесса (Патриарх Московский и Всея Руси Кирилл).

Тема духовно-нравственного содержания образования и воспитания, призванных обеспечить национально-культурную идентичность русского народа, стала одной из центральных, как отмечает профессор А. А. Терентьев, в научном наследии русского философа И. А. Ильина [Терентьев, 2002, с. 140–154].

По мнению философа, образование без воспитания, без духовно-нравственного развития личности является «полуобразованием». Воспитание должно быть поставлено так, чтобы ребёнок получил доступ ко всем сферам духовного опыта – это область веры и знания, нравственности и религии, всей духовной культуры в целом.

А. И. Ильин выделил в числе главных направлений воспитания нравственное, интеллектуальное развитие, духовно-религиозное воспитание, патриотическое, семейно-бытовое воспитание, эстетическое. Но самой трудной и важной задачей является задача «воспитать к предметности» – во-первых, вывести человеческую душу из состояния безразличия, сформировать в человеке отзывчивость на события и явления в обществе; во-вторых, воспитать готовность пожертвовать своим личными интересами ради блага других; в-третьих, воспитать в человеке чувство ответственности, обязательности, стремление строить свою жизнь в соответствии с такими чувствами и ценностями, как совесть, честь, справедливость, вера в Бога, Родина. И, в-четвёртых, преодолеть стяжательство, эгоизм, инстинкт личного самосохранения за счёт других, а также себялюбие, скудность и пошлость личного эгоцентризма [Терентьев, 2002, с. 146–147].

Сложно отказать отечественным мыслителям прошлого в наличии у них удивительного чутья на грядущие в российском образовании и воспитании перемены и трансформации. Ими, по существу, предложен алгоритм обновления (реформирования) учебно-воспитательной деятельности в условиях глобализации, а точнее – необходимой суверенизации отечественного образования и воспитания.

Одна из болевых точек в этом вопросе – гуманитаризация вуза (и школы), то есть обеспечение духовной составляющей воспитательного процесса. По глубокому убеждению В. А. Фортунатовой, духовность является своеобразным индикатором как личностной, так и общественной зрелости. Она составляет суть педагогического процесса – способствовать преображению человека. Важнейшая функция духовности – «очеловечивание человека» [Фортунатова, 1998, с. 6–14].

Проблема воспитания обострила новый спектр противоречий и неоднозначных оценок ситуации в связи с технизацией, роботизацией, цифровизацией образования, перекладыванием ряда коммуникативно-учебных функций на искусственный интеллект и позиционированием современных учащихся как «поколение Z и A (альфа)».

По мнению исследователя А. А. Строкова, продолжающееся господство массовой культуры – это ещё полбеда, хотя, конечно, она сыграла на понижение порога нравственной чувствительности у подрастающего поколения, подтолкнула его к духовной пустоте. Но ни в какое сравнение с ней не идёт лавина цифровых технологий, ведущих к манипуляции сознанием, утрате человеком собственного «Я», к кризису социокультурной и национальной идентичности, к разрыву с традиционными ценностями российской культуры и образования. Следствием цифровизации является клиповое (фрагментарное) мышление и сознание, функциональная неграмотность учащихся, цифровое слабоумие (*digital dementia*), которое проявляется в общем снижении умственной работоспособности, в утрате элементарных навыков мышления, в частичной или полной неспособности усваивать новую информацию.

Мы, безусловно, осознаем необходимость внедрения в учебный процесс компьютеризации, но при бездумной цифровизации образования происходит не только умственная деградация, но и полная искусственная аутизация молодого поколения россиян, цифровая амнезия. Появление же искусственной виртуальной социальности привело не только к историко-культурному, но и социальному беспамятству, к новой форме манкуртизации сознания молодёжи.

Профессор В. В. Николина также отмечает, что поколение Z и A (альфа) отличается фрагментарностью, размытостью мышления, неустойчивостью ценностных ориентиров, утили-

тарным отношением к образованию. Молодое поколение – это «жители сети», которые не имеют кумиров, героев, которыми следовало бы гордиться. Учащаяся молодёжь становится жертвой навязанных чуждых российскому обществу ценностных ориентиров. Выход один – переформатировать действующую в вузе (школе) мировоззренческую систему, придав ей гуманистический характер, сделав базовые традиционные российские ценности надёжными скрепами, гарантирующими национальное единство и определяющими целостный духовный облик поколений, и таким образом придать образованию ценностно-мировоззренческую направленность [Николина, 2023, с. 72].

Воспитание должно обеспечить личности ценностное и целостное восприятие мира, обусловленное гармоничным овладением общественной, идеальной, нравственной сутью таких областей, как наука, искусство, религия (вера), мораль. Опыт российской школы показывает, что воспитание человека и гражданина должно осуществляться совместными усилиями школы (вуза), семьи, государства и общества.

Имеющаяся статистика о приверженности учащейся молодёжи базовым традиционным российским ценностям говорит о том, что на пути формирования ценностно-ориентированного мировоззрения студентов и школьников есть и будет немало трудностей.

В 2018–2019 гг. на базе лаборатории по проблемам современной семьи и семейной политики НГПУ им. К. Минина было организовано и проведено социологическое исследование «Трудовые установки учащихся средне-специальных учреждений и студентов вузов г. Нижнего Новгорода». Выборка составила 208 респондентов (учащихся учреждений СПО) и студентов НГПУ им. К. Минина.

С целью выявления значимости ценности «труда» в иерархии жизненных ценностей респондентам было предложено оценить по степени важности (от «очень важно» до «не важно») ряд ценностей. Анализ данных показал, что респонденты на первое место поставили ценность «семейное благополучие», как учащиеся СПО (74,0 %), так и студенты вуза (81,5 %). Далее по важности, соответственно, выстроились ценности «здоровье» (учащиеся СПО – 69,2 и студенты вуза – 79,8 %), «самореализация» (учащиеся СПО – 58 % и студенты вуза – 74,6 %), «верность друзьям, близким» (учащиеся СПО – 70,2 % и студенты

вуза – 70,0 %), «удовольствие от жизни» (учащиеся СПО – 69,7 % и студенты вуза – 67,2 %).

Рассуждая о том, какие возможности должна предоставлять современная работа, мы выяснили, что для учащихся СПО актуальнее, чем для студентов ВО, «возможность официального трудоустройства» (учащиеся СПО 63,5 % против 58,9 % у студентов ВО); «наличие социальных гарантий» (учащиеся СПО – 44,7 % против 43,9 % у студентов ВО); «постоянно самосовершенствоваться» (учащиеся СПО 58,7 % против 53 % у студентов ВО). В ответе на данный вопрос большую меркантильность снова продемонстрировали учащиеся СПО. Так, 76,9 % учащихся СПО (а из студентов вуза – 70,7 %) полагают, что выбранная ими профессия должна приносить существенный доход.

Учащиеся СПО более, чем студенты, нацелены работать по выбранной ими специальности (учащиеся СПО – 19,7 %, 12,2 % – студенты вузов). При этом студенты вузов, в противоположность учащимся СПО, более настроены на то, что работа должна предоставлять возможность «заниматься любимым делом» (учащиеся СПО – 67,8 % против 77,8 % у студентов вузов). Таким образом, профессиональный педагогический труд занимает низшие ступени в ценностной пирамиде студентов. Только 8,1 % опрошенных считают выбранную профессию учителя своим призванием; лишь 1/3 будущих педагогов готова устроиться по выбранной специальности. На вопрос «Являлись ли учителя для Вас примером?» утвердительно ответили лишь 42 % респондентов, 30 % ответили отрицательно.

И информация о здоровье будущих педагогов: алкоголь употребляют 47 % девушек и 44 % юношей; курят 14,3 % девушек, 24,4 % юношей; принимают лёгкие наркотические средства 2 % девушек и 2,9 % юношей. Терпимо к добрачным сексуальным связям и сожительству относятся до 75 % респондентов того и другого пола.

Таким образом, современная молодёжь едина в том, что стремится к достижению ценностей, направленных в большей степени на себя, а не на общество, общественное благо. Студенты колледжей более прагматичны, нежели студенты вузов, что, естественно, связано с направленностью деятельности и спецификой обучения.

По результатам социологического опроса «Традиционные духовно-нравственные ценности в сознании учащейся молодёжи г. Нижнего Новгорода» (n-6492; в опросе приняли участие уча-

ники 5–11 классов) 98 % школьников считают себя патриотами, но у 1/3 опрошенных имеется склонность к проявлению национализма и даже шовинизма. Имеет место наличие двойных стандартов: так, для 13,3 % респондентов любить Родину вообще и быть с ней в трудную минуту – это разные вещи. В случае снижения качества и уровня жизни, возникновения угрозы её безопасности они готовы покинуть пределы своей страны. Лишь 40,4 % юношей согласились с утверждением, что воинская служба по призыву – это обязанность для каждого мужчины нашей страны. Труд относят к числу базовых российских ценностей 78,1 % респондентов, но в иерархии ценностей для 36 % опрошенных личный успех и благополучие собственной семьи являются предпочтительными ценностями.

Только 61 % старшеклассников согласились с тем, что семья – это союз мужчины и женщины, а не Родителя № 1 и Родителя № 2. Не согласились с этим 17 % опрошенных школьников [Свадьбина, 2023].

Ряд учёных, например А. А. Озеров, считают, что нет оснований для беспокойства, если молодёжь слабо усвоила или – ещё хуже – не разделяет традиционные духовно-нравственные ценности, которым привержены представители старших возрастных групп. В числе таких ценностей – патриотизм, коллективизм, милосердие, солидарность, труд на благо общества, гражданственность и т. д. Эти ценности свойственны человеку в зрелом возрасте, когда достигнута определённая степень нравственного и личностного развития, прочувствованы и выверены жизненные принципы. Ясно, что у молодых людей в силу отсутствия глубокого жизненного опыта, при стремлении к ценностям по принципу «здесь и сейчас» на первый план выходят так называемые базисные, сотворённые на глазах ценности, мобильные, подстёгивающие их наращивать свой социальный, интеллектуальный, физический потенциал. Отсюда у молодых в приоритете семья, здоровье, образование, интересная работа, материальное благополучие (доход) и т. д. Пройдёт время, с годами придёт мудрость и вместе с ней – осознание приоритета высших, духовных ценностей [Озеров, 2020, с. 112–125].

Этот довод можно принять лишь отчасти. Получается, что никакой воспитательной работы с подрастающим молодым поколением проводить не надо: сами поумнеют – к пенсии.

Но современная ситуация в мире и в российском обществе складывается так, что необходимо принимать экстренные меры для противодействия потребительской идеологии и социальному деструктивизму, направленному на уничтожение ценностной системы в сознании молодых россиян, напрямую угрожающему государственной безопасности страны, провоцирующему руками «пятой колонны» дестабилизацию российского социума («второго Майдана»).

За российским этносом сохраняется и социокультурное предназначение (миссия) – продвижение в мире традиционных российских духовно-нравственных ценностей, основанных на нормах и правилах общечеловеческой морали.

Решение этих задач, следовательно, возложено на систему образования и воспитания, на формирование профессионального мировоззрения будущих педагогов, ответственных за обеспечение сохранения, трансляцию и приумножение национальных ценностей.

Направления модернизации образовательно-воспитательного процесса в учебных заведениях (вузах, СПО и школах):

- восстановление и обеспечение приоритета гуманистических традиций системы российского образования, обучения и воспитания;
- содействие межпоколенческой преемственности культурных кодов и воспитание учащейся молодёжи «к предметности» (по И. А. Ильину);
- выстраивание социального и психолого-педагогического партнёрства воспитательных институтов (вуза (школы) и семьи) при взаимодействии с Православной церковью и другими религиозными конфессиями, а также Центрами духовно-нравственного и культурного развития учащихся [Малинин, 2022].

К числу механизмов реализации указанных направлений можно отнести следующие:

1. Гуманитаризация образовательных программ; гуманитарная экспертиза технико-биосоциальных и цифровых программ обучения, призванных обеспечивать образовательный процесс.
2. Аналитика социокультурного, духовно-нравственного контекста профессионального формирования студентов.
3. Осуществление на регулярной основе мониторинговых социологических исследований среди студентов и преподавателей педвузов, учащихся и педагогов общеобразовательных учебных заведений, а также родителей обучающихся.

4. Внедрение социального воспитания, в том числе:

– организация дополнительного образования для студентов (с целью получения знаний, умений и навыков по работе с разными типами семей, освоения основ профессиональной этики педагога), а также для родителей (открытие родительского всеобуча – центра психолого-педагогического просвещения и консультирования);

– развитие волонтерства в молодежной среде как значимого практико-ориентированного компонента формирования мировоззренческих установок;

– разработка и внедрение спецкурса (можно в рамках дополнительного образования) по изучению этно-культурного контекста образования и воспитания студентов вузов с целью формирования навыков сохранения народной культуры и возрождения традиционных ценностей повседневности.

### Заключение

1. Формирование национально ориентированного профессионального мировоззрения будущих педагогов обусловлено единством и взаимосвязью трёх процессов – образования, обучения и воспитания.

2. На становление профессионального мировоззрения студентов (а также школьников и родителей) оказывают влияние внешние и внутренние факторы, в том числе деструктивные идеологии, против которых у педагогов и учащихся должен быть сформирован нравственно-интеллектуальный, культурно-эстетический иммунитет.

3. Современная система образования и воспитания нуждается в трансформации – переходе от коммодификации и монетизации всего учебно-воспитательного и научно-исследовательского процесса к гуманизации и суверенизации образовательно-воспитательных практик.

4. Российское образование и воспитание строится на национальных традициях – соборности, коллективизме, приоритете духовного над материальным, на православной вере, патриотизме, идее служения Отечеству, что обеспечивает россиянам национальную идентичность и формирует единое социокультурное и духовно-нравственное пространство.

5. Ввиду угрозы тотальной технизации и цифровизации образования, манипулирования сознанием молодежи через виртуальные социаль-

ные сети, мессенджеры и т. д. необходимо переосмыслить образовательно-воспитательные программы педвуза, придав им ценностно-мировоззренческую, гуманистическую направленность, ядром которых станет человек.

6. Реформирование и обновление системы образования и воспитания должно строиться с учётом возрождения и возвращения в учебно-воспитательную практику гуманистических традиций отечественного просвещения, достижений российской, советской педагогики, философско-теологической и социокультурной мысли, которые заслуживают бесспорного внимания при разработке стратегии, направлений и механизмов воспитательного процесса в педагогическом вузе.

### Библиографический список

1. Вагин Д. Ю. Роль образования в обеспечении преемственности молодёжью ценностей российского общества // Система ценностей современного общества : сб. мат. XLVII межд. науч.-пр. конф. Новосибирск : ЦРНС, 2016. С. 98–104.

2. Вагин Д. Ю. Преемственность поколений в сфере духовно-нравственных ценностей современной молодежи России. Нижний Новгород, 2017. 228 с.

3. Воспитание – ключ к успеху // Информационный вестник. Январь 2019. Вып. 33. 12 с.

4. Жаркова М. В. Партнёрство семьи и школы как субъектов воспитательного пространства в формировании базовых национальных ценностей учащейся молодёжи // М. В. Жаркова, Т. В. Свадьбина // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2020. № 4. С. 22–27.

5. Зеленов Л. А. Антропология – общая теория человека // Проблемы человека в современном мире : сб. науч. трудов. Нижний Новгород : НГАСУ, 1991. 242 с.

6. Зеленов Л. А. Концепция Нижегородского философского клуба : монография. Москва : Изд-во Академии тринитаризма, 2018. 138 с.

7. Кара-Мурза С. Г. Социокультурные общности кризисной России // Социально-гуманитарные знания. 2010. № 2. С. 47–66.

8. Кротова Т. В. Почему и как нужно просвещать родителей? // Школа одарённых родителей : мат. VIII Всеросс. конф. по вопросам семейного воспитания и родительского просвещения. Москва : Минпросвещения РФ, 2023. С. 7.

9. Кузнецов И. М. Основания ценностной консолидации россиян: традиционализм и обновление // Социологические исследования. 2021. Т. 47. № 8. С. 93–102.

10. Кутырёв В. А. Разум против человека (философия выживания в эпоху постмодернизма). Москва : ЧеРо, 1999. 227 с.

11. Магун В. С. Европейская ценностная типология и базовые ценности россиян / В. С. Магун, М. Г. Руднев,

П. Шмидт // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2015. № 3–4 (121). С. 74–93.

12. Малинин В. А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В. А. Малинин, Ф. В. Повshedная, В. А. Пугачёв // Вестник Мининского университета. 2022 г. Т. 10. № 1.

13. Маслин М. А. Панславизм как идейно-политическое явление // Русское православие и славянство : мат. XXXII Рождественских православно-философских чтений. Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2023. С. 14–26.

14. Немова О. А. Патриотизм как ценность в сознании нижегородской молодёжи (по результатам социологических исследований, май 2023г.) / О. А. Немова, Т. В. Свадьбина // Культурные коды в процессе сохранения традиционных духовно-нравственных ценностей : мат. научн. конференции, посвящённой памяти доктора философских наук, профессора, заслуженного деятеля науки РФ Суханова Ивана Васильевича / под редакцией д.ф.н., проф. С. А. Ермакова. Нижний Новгород. 2023. С. 54–62.

15. Немова О. А. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание подрастающего поколения как основа консолидации россиян в современных условиях (из опыта работы по организации воспитательной работы в Нижнем Новгороде) / О. А. Немова, Т. В. Свадьбина, В. В. Ретивина // Вестник педагогических наук. 2022. № 8. С. 119–123.

16. Николина В. В. Базовые традиционные национальные российские ценности как доминанта целостного гуманистического мировоззрения детей и молодёжи // Русское православие и славянство : мат. XXXII Рождественских православно-философских чтений. Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2023. С. 71–80.

17. Николина В. В. Реализация аксиологического подхода в постдипломном профессиональном образовании педагога // Нижегородское образование. 2020. № 1. С. 11–18.

18. Николина В. В. Воспитание в эпоху глобальных перемен. Приоритет качества и ценностных смыслов воспитания // От инновационного поиска к качеству воспитания. Нижний Новгород : Радонеж, 2018. С. 9–17.

19. Николина В. В. Отечественное духовное наследие как условие воспитания у детей и молодёжи ценностного видения мира // Нижегородское образование. 2022. № 3. С. 4–15.

20. Нысанбаев А. Н. Духовно-нравственные основы личностного самосознания / А. Н. Нысанбаев, А. Х. Бижанов // Вопросы философии. 2018. № 7. С. 5–17.

21. Озеров А. А. Ценностное измерение поисков смысла жизни // Социально-гуманитарные знания. 2020. № 3. С. 112–125.

22. Основы российской государственности : учебно-методический комплекс по дисциплине для образовательных организаций высшего образования / В. М. Марасанова, В. Э. Багдасарян, Ю. Ю. Иерусалимский, Л. Г. Титова, С. А. Кудрина. Москва : ИД «Дело» РАНХиГС, 2023. 212 с.

23. Савруцкая Е. П. Культурные коды как механизмы духовной преемственности // Культурные коды в процессе сохранения традиционных духовно-нравственных ценностей : мат. научн. конференции, посвящённой памяти доктора философских наук, профессора, заслуженного деятеля науки РФ Суханова Ивана Васильевича / под редакцией д.ф.н., проф. С. А. Ермакова. Нижний Новгород. 2023. С. 9–16.

24. Савруцкая Е. П. Современный мир и молодёжь: ценности, риски, угрозы : монография / Е. П. Савруцкая, Б. А. Жигалев, А. В. Никитин, С. В. Устинкин. Нижний Новгород : НГЛУ, 2019. Т. 1. 268 с.

25. Свадьбина Т. В. Человек и его жизнь как ценность (философско-антропологический и социокультурный контекст) / Т. В. Свадьбина, В. П. Козырьков, О. А. Немова. Нижний Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2023. 198 с.

26. Симонян Р. Х. Кризис либерально-рыночной модели глобализации // Вопросы философии. 2018. № 8. С. 1–10.

27. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2025 г. № 996 «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 02.02.2024).

28. Строков А. А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy/viewer> (дата обращения: 02.02.2024).

29. Строков А. А. Цифровая культура и ценности российского образования. Нижний Новгород, 2021. 165 с.

30. Терентьев А. А. И. А. Ильин о духовно-нравственных ориентирах воспитания и образования подрастающего поколения // Проблемы духовной жизни: история и современность : сб. науч. трудов. Нижний Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2002. С. 140–154.

31. Терентьев А. А. Российская цивилизация: уроки исторического опыта и современность. Нижний Новгород : ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2018. 416 с.

32. Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (№ 809 от 9 ноября 2022г.). Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <https://clck.ru/32ePWu> (дата обращения: 10.06.2023).



33. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 10.06.2023).
34. Фортунатова В. А. Культура и образование : монография. Нижний Новгород : НГПУ им. К. Минина. 2010. 411 с.
35. Фортунатова В. А. Идеология коммодификации и стратегия современного образования // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 7: Философия, социология и социальные технологии. 2017. Т. 16. № 1. С. 54–61.
36. Фортунатова В. А. Гуманитарная культура личности как фактор её профессиональной карьеры // Диалог мировоззрений: жизненный путь личности, общества, государства : сб. мат. XIV межд. симпозиума. Нижний Новгород, 2018. С. 202–203.
37. Фортунатова В. А. Аспекты взаимодействия культуры и духовности // Духовный мир личности: становление и развитие : межвуз. сб. науч. тр. Нижний Новгород : НГПУ, 1998. С. 6–14.
38. Хамидов А. А. Общество знания как проблема социальной философии // Вопросы философии. 2017. № 8. С. 43–54.
39. Шапошников Л. Е. Философско-педагогические концепции в отечественной мысли XVIII–XXI веков. Санкт-Петербург : Изд-во РГХА, 2022. 406 с.
40. Широкалова Г. С. Культурные коды студентов мегаполисов // Культурные коды в процессе сохранения традиционных духовно-нравственных ценностей : мат. научн. конференции, посвящённой памяти доктора философских наук, профессора, заслуженного деятеля науки РФ Суханова Ивана Васильевича / под редакцией д.ф.н., проф. С. А. Ермакова. Нижний Новгород. 2023. С. 37–47.
5. Zelenov L. A. Antroponomija – obshhaja teorija cheloveka = Anthroponomy is a general theory of man // Problemy cheloveka v sovremennom mire : sb. nauch. trudov. Nizhnij Novgorod : NGASU, 1991. 242 s.
6. Zelenov L. A. Koncepcija Nizhegorodskogo filosofskogo kluba = Concept of the Nizhny Novgorod Philosophical Club : monografija. Moskva : Izd-vo Akademii trinitarizma, 2018. 138 s.
7. Kara-Murza S. G. Sociokul'turnye obshhnosti krizisnoj Rossii = Sociocultural communities of crisis Russia // Social'no-gumanitarnye znaniya. 2010. № 2. S. 47–66.
8. Krotova T. V. Pochemu i kak nuzhno prosveshhat' roditel'ev? = Why and how should parents be educated? // Shkola odarjonykh roditel'ev : mat. VIII Vseross. konf. po voprosam semejnogo vospitanija i roditel'skogo prosveshhenija. Moskva : Minprosveshhenija RF. 2023. S. 7.
9. Kuznecov I. M. Osnovaniya cennostnoj konsolidacii rossijan: tradicionalizm i obnovlenie = The foundations of value consolidation of Russians: traditionalism and renewal // Sociologicheskie issledovaniya. 2021. T. 47. № 8. S. 93–102.
10. Kutyrjov V. A. Razum protiv cheloveka (filosofija vyzhivaniya v jepohu postmodernizma) = Mind versus man (philosophy of survival in the age of postmodernism). Moskva : CheRo, 1999. 227 s.
11. Magun V. S. Evropejskaja cennostnaja tipologija i bazovye cennosti rossijan = European value typology and basic values of Russians / V. S. Magun, M. G. Rudnev, P. Shmidt // Vestnik obshhestvennogo mnenija. Dannye. Analiz. Diskussii. 2015. № 3–4 (121). S. 74–93.
12. Malinin V. A. Formirovanie duhovno-nravstvennykh kachestv lichnosti obuchajushhijhsja v uslovijah sovremennogo obrazovaniya = The formation of spiritual and moral qualities of the personality of students in conditions of modern education / V. A. Malinin, F. V. Povshednaja, V. A. Pugachjov // Vestnik Mininskogo universiteta. 2022 g. T. 10. № 1.
13. Maslin M. A. Panslavizm kak idejno-politicheskoe javlenie = Pan-Slavism as an ideological and political phenomenon // Russkoe pravoslavie i slavjanstvo : mat. HHHII Rozhdestvenskih pravoslavno-filosofskih chtenij. Nizhnij Novgorod: NGPU im. K. Minina, 2023. S. 14–26.
14. Nemova O. A. Patriotizm kak cennost' v soznanii nizhegorodskoj molodjozhi (po rezul'tatam sociologicheskikh issledovanij, maj 2023g.) = Patriotism as a value in the consciousness of Nizhny Novgorod youth (according to the results of sociological research, May 2023) / O. A. Nemova, T. V. Svad'bina // Kul'turnye kody v processe sohraneniya tradicionnykh duhovno-nravstvennykh cennostej : mat. nauchn. konferencii, posvjashhjonnoj pamjati doktora filosofskih nauk, professora, zaslužennogo dejatelja nauki RF Suhanova Ivana Vasil'evicha / pod redakciej d.f.n., prof. S. A. Ermakova. Nizhnij Novgorod. 2023. S. 54–62.

### Reference list

1. Vagin D. Ju. Rol' obrazovaniya v obespechenii preemstvennosti molodjozh'ju cennostej rossijskogo obshhestva = The role of education in ensuring the continuity of youth values of Russian society // Sistema cennostej sovremennogo obshhestva : sb. mat. XLVII mezhd. nauch.-pr. konf. Novosibirsk : CRNS, 2016. S. 98–104.
2. Vagin D. Ju. Preemstvennost' pokolenij v sfere duhovno-nravstvennykh cennostej sovremennoj molodezhi Rossii = Continuity of generations in the field of spiritual and moral values of modern youth in Russia Nizhnij Novgorod, 2017. 228 s.
3. Vospitanie – ključ k uspehu = Parenting is key // Informacionnyj vestnik. Janvar' 2019. Vyp. 33. 12 s.
4. Zharkova M. V. Partnjorstvo sem'i i shkoly kak sub#ektov vospitatel'nogo prostranstva v formirovanii bazovykh nacional'nykh cennostej uchashhejsja molodjozhi = Partnership of family and school as subjects of educational space in the formation of basic national values of student youth // M. V. Zharkova, T. V. Svad'bina // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). 2020. № 4. S. 22–27.

15. Nemova O. A. Duhovno-nravstvennoe i patrioticheskoe vospitanie podrastajushhego pokolenija kak osnova konsolidacii rossijan v sovremennyh uslovijah (iz opyta raboty po organizacii vospitatel'noj raboty v Nizhnem Novgorode) = Spiritual, moral and patriotic education of the younger generation as the basis for the consolidation of Russians in modern conditions (from experience in organizing educational work in Nizhny Novgorod) / O. A. Nemova, T. V. Svad'bina, V. V. Retivina // Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2022. № 8. S. 119–123.
16. Nikolina V. V. Bazovye tradicionnye nacional'nye rossijskie cennosti kak dominanta celostnogo gumanisticheskogo mirovozzrenija detej i molodjozhi = Basic traditional national Russian values as the dominant of the holistic humanistic worldview of children and youth // Russkoe pravoslavie i slavjanstvo : mat. HHHII Rozhdestvenskih pravoslavno-filosofskih chtenij. Nizhnij Novgorod: NGPU im. K. Minina, 2023. S. 71–80.
17. Nikolina V. V. Realizacija aksiologicheskogo podhoda v postdiplomnom professional'nom obrazovanii pedagoga = Implementing axiological approach in post-graduate professional education of a teacher // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2020. № 1. S. 11–18.
18. Nikolina V. V. Vospitanie v jepohu global'nyh peremen. Prioritet kachestva i cennostnyh smyslov vospitanija = Education in an era of global change. Priority of quality and value meanings of education // Ot innovacionnogo poiska k kachestvu vospitanija. Nizhnij Novgorod : Radonezh, 2018. S. 9–17.
19. Nikolina V. V. Otechestvennoe duhovnoe nasledie kak uslovie vospitanija u detej i molodjozhi cennostnogo videnija mira = Domestic spiritual heritage as a condition for raising a value vision of the world among children and youth // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2022. № 3. S. 4–15.
20. Nysanbaev A. N. Duhovno-nravstvennye osnovy lichnostnogo samosoznaniya = Spiritual and moral foundations of personal self-awareness / A. N. Nysanbaev, A. H. Bizhanov // Voprosy filosofii. 2018. № 7. S. 5–17.
21. Ozerov A. A. Cennostnoe izmerenie poiskov smysla zhizni = A value dimension of searching for the meaning of life // Social'no-gumanitarnye znaniya. 2020. № 3. S. 112–125.
22. Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti = Fundamentals of Russian statehood: uchebno-metodicheskij kompleks po discipline dlja obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovanija / V. M. Marasanova, V. Je. Bagdasarjan, Ju. Ju. Ierusalimskij, L. G. Titova, S. A. Kudrina. Moskva : ID «Delo» RANHiGS, 2023. 212 s.
23. Savruckaja E. P. Kul'turnye kody kak mehanizmy duhovnoj preemstvennosti = Cultural codes as mechanisms of spiritual continuity // Kul'turnye kody v processe sohraneniya tradicionnyh duhovno-nravstvennyh cennostej : mat. nauchn. konferencii, posvjashhjonnoj pamjati doktora filosofskih nauk, professora, zaslužhenogo dejatelja nauki RF Suhanova Ivana Vasil'evicha / pod redakciej d.f.n., prof. S. A. Ermakova. Nizhnij Novgorod. 2023. S. 9–16.
24. Savruckaja E. P. Sovremennij mir i molodjozh': cennosti, riski, ugrozy = Modern world and youth: values, risks, threats : monografija / E. P. Savruckaja, B. A. Zhigalev, A. V. Nikitin, S. V. Ustinkin. Nizhnij Novgorod : NGLU, 2019. T. 1. 268 s.
25. Svad'bina T. V. Chelovek i ego zhizn' kak cennost' (filosofsko-antropologicheskij i sociokul'turnyj kontekst) = Man and his life as a value (philosophical-anthropological and sociocultural context) / T. V. Svad'bina, V. P. Kozyr'kov, O. A. Nemova. Nizhnij Novgorod : NGPU im. K. Minina, 2023. 198 s.
26. Simonjan R. H. Krizis liberal'no-rynochnoj modeli globalizacii = The crisis of the liberal market model of globalization // Voprosy filosofii. 2018. № 8. S. 1–10.
27. Rasporjazhenie Pravitel'stva RF ot 29 maja 2025 g. № 996 «Strategija razvitija vospitanija v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda» = Decree of the Government of the Russian Federation of May 29, 2025 № 996 «Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025». URL: <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (data obrashhenija: 02.02.2024).
28. Stokov A. A. Cifrovizacija obrazovanija: problema i perspektivy = Digitalization of education: challenges and perspectives // Vestnik Mininskogo universiteta. 2020. T. 8. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovanija-problemy-i-perspektivy/viewer> (data obrashhenija: 02.02.2024).
29. Stokov A. A. Cifrovaja kul'tura i cennosti rossijskogo obrazovanija = Digital culture and values of Russian education. Nizhnij Novgorod, 2021. 165 s.
30. Terent'ev A. A. I. A. Il'in o duhovno-nravstvennyh orientirah vospitanija i obrazovanija podrastajushhego pokolenija = I. A. Iliin on spiritual and moral guidelines for the upbringing and education of the younger generation // Problemy duhovnoj zhizni: istorija i sovremennost' : sb. nauch. trudov. Nizhnij Novgorod : NGPU im. K. Minina, 2002. S. 140–154.
31. Terent'ev A. A. Rossijskaja civilizacija: uroki istoricheskogo opyta i sovremennost' = Russian civilization: lessons from historical experience and modernity. Nizhnij Novgorod : NNGU im. N. I. Lobachevskogo, 2018. 416 s.
32. Ukaz Prezidenta RF «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniju i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej» (№ 809 ot 9 nojabrja 2022g.) = Decree of the President of the Russian Federation «On the approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values» (№ 809 of November 9, 2022). URL: <https://clck.ru/32ePWu> (data obrashhenija: 10.06.2023).

33. Federal'nyj zakon № 273-FZ ot 29.12.2012 «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» = Federal Law № 273-FZ of 29.12.2012 «On Education in the Russian Federation». URL:

[https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (data obrashhenija: 10.06.2023).

34. Fortunatova V. A. Kul'tura i obrazovanie = Culture and education : monografija. Nizhnij Novgorod : NGPU im. K. Minina. 2010. 411 s.

35. Fortunatova V. A. Ideologija kommodifikacii i strategija sovremennogo obrazovanija = Commodification ideology and modern education strategy // Vestnik Volgogradskogo gos. un-ta. Ser. 7: Filosofija, sociologija i social'nye tehnologii. 2017. T. 16. № 1. S. 54–61.

36. Fortunatova V. A. Gumanitarnaja kul'tura lichnosti kak faktor ejo professional'noj kar'ery = The humanitarian culture of the individual as a factor in her professional career // Dialog mirovozzrenij: zhiznennyj put' lichnosti, obshhestva, gosudarstva : sb. mat. XIV mezhd. simpoziuma. Nizhnij Novgorod, 2018. S. 202–203.

37. Fortunatova V. A. Aspekty vzaimodejstvija kul'tury i duhovnosti = Aspects of the interaction of culture and spirituality // Duhovnyj mir lichnosti: stanovlenie

i razvitie : mezhvuz. sb. nauch. tr. Nizhnij Novgorod : NGPU, 1998. S. 6–14.

38. Hamidov A. A. Obshhestvo znanija kak problema social'noj filosofii = Society of knowledge as a problem of social philosophy // Voprosy filosofii. 2017. № 8. S. 43–54.

39. Shaposhnikov L. E. Filosofsko-pedagogicheskie koncepcii v otechestvennoj mysli XVIII–XXI vekov = Philosophical and pedagogical concepts in Russian thought of the XVIII–XXI centuries. Sankt-Peterburg : Izd-vo RGHA, 2022. 406 s.

40. Shirokalova G. S. Kul'turnye kody studentov megapolisov = Cultural codes of students of megatropolises // Kul'turnye kody v processe sohraneniya tradicionnyh duhovno-nravstvennyh cennostej : mat. nauchn. konferencii, posvjashhjonnoj pamjati doktora filosofskih nauk, professora, zasluzhennogo dejatelja nauki RF Suhanova Ivana Vasil'evicha / pod redakciej d.f.n., prof. S. A. Ermakova. Nizhnij Novgorod. 2023. S. 37–47.

Статья поступила в редакцию 26.12.2023; одобрена после рецензирования 16.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 26.12.2023; approved after reviewing 16.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

Научная статья  
УДК 37.013  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_36  
EDN: UKVCLT

## Идентификация и минимизация рисков образовательных проектов

**Алексей Евгеньевич Причинин**

Кандидат педагогических наук, доцент, Удмуртский государственный университет. 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1 (корп. 3)  
aleksej-prichinin@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5920-9384>

**Аннотация.** В статье обсуждается барьерный эффект, возникающий при идентификации и минимизации рисков образовательных проектов. Темпы и масштабы разработки и реализации образовательных проектов в РФ увеличиваются. Реализация образовательных проектов на национальном уровне является важнейшим инструментом государственной политики в сфере образования. Учитывая состоявшийся переход с концепции «нулевого риска» на концепцию «допустимого риска» и в системе образования, проблематика управления рисками образовательных проектов возрастает. Автором предпринята попытка описания и объяснения барьерного эффекта, возникающего при идентификации и минимизации рисков образовательного проекта. Исследование проводилось методами анализа, синтеза, рефлексивной проблематизации и моделирования. Как показало исследование в теории и практике управления рисками образовательных проектов барьерному эффекту уделяется недостаточное внимание. Результаты исследования позволили выделить основные параметры барьерного эффекта – энтропия риска, время, эффективность управленческих решений по минимизации рисков, а также последствия реализовавшихся рисков. Исследование показало, что основными факторами, влияющими на образование барьерного эффекта, являются – возможность итерации к сущности риска в процессе управления образовательным проектом (структурный фактор), нестационарные условия внешней и внутренней среды образовательного проекта, наличие противоречий при принятии управленческих решений и возможность управляющей системы эффективно использовать эвристики, ценностный и ресурсный факторы, фактор когнитивных искажений, а также фактор необходимости устранения последствий уже реализовавшихся рисков. Совокупность выявленных факторов выражается в создании барьерного эффекта, мешающего снижению энтропии рисков образовательного проекта и выработке эффективных решений по их минимизации. Как показало исследование, дальнейшее изучение барьерного эффекта может снизить объем и масштаб последствий реализовавшихся рисков образовательных проектов.

**Ключевые слова:** барьерный эффект; образовательные проекты; идентификация и минимизация рисков образовательных проектов; энтропия риска; эффективность минимизации риска; факторы барьерного эффекта; последствия рисков; итерационность в управлении рисками

**Для цитирования:** Причинин А. Е. Идентификация и минимизация рисков образовательных проектов // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 36–42. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_36](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_36). <https://elibrary.ru/UKVCLT>

Original article

## Identification and minimization of educational projects risks

**Aleksey E. Prichinin**

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Udmurt state university. 426034, Izhevsk, Universitetskaya st., 1 (bldg. 3)  
aleksej-prichinin@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5920-9384>

**Abstract.** The article discusses the barrier effect that occurs when identifying and minimizing the risks of educational projects. The pace and scale of development and implementation of educational projects in the Russian Federation is increasing. Implementation of educational projects at the national level is the most important tool of state policy in the field of education. Taking into account the transition from the concept of «zero risk» to the concept of «permissible risk» in the education system, the problems of risk management of educational projects are increasing. The author attempted to describe and explain the barrier effect that arises when identifying and minimizing the risks of an education-

al project. The study was conducted by methods of analysis, synthesis, reflexive problemization and modeling. As the study showed in the theory and practice of risk management of educational projects, insufficient attention is paid to the barrier effect. The results of the study made it possible to identify the main parameters of the barrier effect – risk entropy, time, the effectiveness of management decisions to minimize risks, as well as the consequences of realized risks. The study showed that the main factors influencing the formation of a barrier effect are - the possibility of iteration to the essence of risk in the process of managing an educational project (structural factor), non-stationary conditions of the external and internal environment of the educational project, the presence of contradictions in the adoption of management decisions and the possibility of the management system to effectively use heuristics, value and resource factors, the factor of cognitive distortion, as well as the factor of the need to eliminate the consequences of already realized risks. The combination of identified factors is expressed in the creation of a barrier effect that prevents the reduction of the entropy of the risks of the educational project and the development of effective solutions to minimize them. As the study showed, further study of the barrier effect can reduce the volume and scale of the consequences of the realized risks of educational projects.

**Key words:** barrier effect; educational projects; identification and minimization of risks of educational projects; risk entropy; effectiveness of risk minimization; barrier effect factors; consequences of risks; iteration in risk management

**For citation:** Prichinin A. E. Identification and minimization of educational projects risks. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 36-42. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_36](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_36). <https://elibrary.ru/UKVCLT>

## Введение

Реализация образовательных проектов в России в последние два десятилетия – инструмент государственной политики в области образования [Постановление Правительства РФ ..., 2017; Постановление Правительства РФ ..., 2016]. Разработаны программы развития, дорожные карты, федеральные и национальные проекты развития отечественного образования, которые определяют основные «точки роста» и конкретизируют целевые показатели развития. При этом, в большинстве своем реализация таких планов осуществляется с помощью образовательных проектов [Государственная программа РФ..., 2017; Ключевые направления..., 2020; Паспорт национального проекта..., 2018; Прудникова, 2020]. Ретроспективный анализ образовательных проектов, реализованных в нашей стране за последние 30 лет, показывает, что проблематике рисков при проектировании и реализации таких проектов уделяется недостаточное внимание, что выражается в большом количестве реализовавшихся рисков, проблем и противоречий [Лопаткина, 2014; Новиков, 2005; Прудникова, 2020; Современные проблемы..., 2015; Ямбург, 2015]. Увеличивающееся количество проектируемых и реализуемых образовательных проектов, с одной стороны, и недостаточная институционализация процессов управления рисками, с другой стороны, способствуют росту количества проблем, противоречий и самих рисков, которые в итоге снижают темпы развития системы образования и ставят под сомнение достижение запланированных результатов с помощью выделенных для этого ресурсов. Одним из малоисследованных

конструктов в процессе управления рисками образовательных проектов является «барьерный эффект», который препятствует своевременному выявлению рисков. Целью данной статьи является описание барьерного эффекта при идентификации и минимизации рисков образовательных проектов, выявление особенностей управления рисками таких проектов при барьерном эффекте, попытке осмыслить влияние барьерного эффекта на процесс проектирования и реализации образовательных проектов.

## Методология и методы исследования

Исследование невозможно без четкого определения понятий «барьерный эффект» и «идентификация и минимизация рисков образовательных проектов». Под барьерным эффектом в данном исследовании понимается совокупность причин, вызывающих нарушение (препятствие) в процессе идентификации и минимизации рисков образовательного проекта, мешающих эффективному управлению рисками образовательного проекта. Барьерный эффект – комплексный феномен, снижающий эффективность прогнозирования рисков образовательных проектов, усиливающий неопределенность принимаемых управленческих решений и, в целом, снижающий устойчивость развития системы образования. Идентификация и минимизация рисков – это один из неотъемлемых компонентов деятельности субъекта образовательного проекта, связанный с принятием решений по управлению рисками образовательного проекта в условиях недостатка или избытка ресурсов с возможными неблагоприятными последствиями, но со значительным выигрышем в случае успеха. Риск при-

нятия управленческих решений предполагает возможность выбора альтернативных вариантов реализации образовательного проекта [Причинин, 2014]. Достижение поставленной цели исследования стало возможным благодаря использованию ряда методов. Метод анализа уже реализованных и запущенных образовательных проектов, документов – предполагающий изучение проектных заявок, отчетов по итогам достигнутых результатов. Метод синтеза позволил обобщить процессы управления рисками образовательных проектов. Метод рефлексивной проблематизации дал возможность рассматривать особенности нарушений (препятствий) в процессе управления рисками образовательных проектов. Метод моделирования позволил представить барьерный эффект в графической форме, при этом, представлен только отдельный аспект достаточно сложной сущности – управление рисками образовательного проекта.

### Результаты исследования

В процессе проектирования и последующей реализации образовательных проектов управляющая система постоянно сталкивается с различными рисками [Александрова, 2016; Ломакина, 2018; Ямбург, 2015]. При этом, как правило, в начале появления риска – информация слабо структурирована, ее недостаточно (или наоборот – избыток). В начальной фазе образовательного проекта трудно спрогнозировать не только вероятность риска, но и величину нежелательных и положительных последствий в случае реализации этого риска. По мере анализа ситуации и запуска процесса управления рисками информация уточняется (структурируется), что приводит к снижению неопределенностей в оценке вероятности и последствий рисков [Kaplan, Mikes, 2012]. Процесс снижения энтропии риска показан на рис. 1, где энтропия риска – это мера неопределенности (хаоса), которая по мере работы с риском снижается.

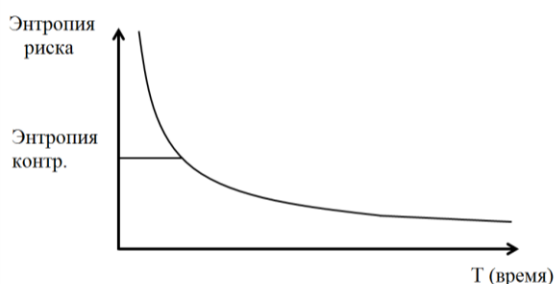


Рис. 1 Изменение энтропии рисков образовательного проекта.

По сути, управление рисками – это снижение их энтропии до состояния контролируемого уровня энтропии, по достижению которого процесс управления таким риском становится прогнозируемым и находящимся в зоне приемлемости (допустимости). Процесс снижения энтропии риска требует от управляющей системы целенаправленных действий по расширению открытости процессов (закрытые процессы сложно исследовать), увеличению упорядоченности и, как следствие, усилению процессов самоорганизации и саморазвития. При этом, снижение энтропии в системе  $A_1$  будет неизбежно влиять на изменение энтропии других систем  $A_n, A_2, B$  (Рис.2).

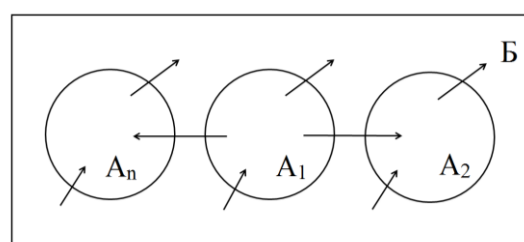


Рис. 2 Связь энтропии системы  $A_1$  с энтропией других систем.

Известен принцип «компенсации энтропии» [Николис, 1979; Прангишвили, 2003], который в применении к управлению рисками образовательных проектов показывает, что снижение энтропии, как правило, происходит не по всем параметрам проекта сразу, а только по некоторым, при этом, по другим параметрам это приведет к увеличению их энтропии. В то же время, при снижении с течением времени энтропии риска, происходит увеличение эффективности решений по минимизации и управлению этим риском (Рис. 3).

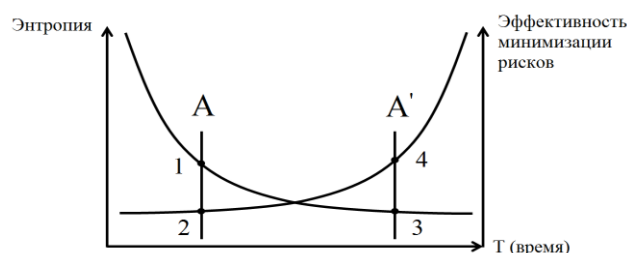


Рис. 3 Кривые энтропии и эффективности управления рисками образовательного проекта.

При этом, в промежутке  $A - A'$  возникает барьерный эффект, связанный с тем, что по линии  $A$  энтропия риска еще достаточно высокая (Точка 1 на рис. 3), а эффективность решений по его минимизации – низкая (Точка 2 на рис. 3), поэтому в этой ситуации субъект образовательного проекта не готов минимизировать этот риск

имеющимися в этот момент решениями. Как правило, решение по минимизации риска принимаются тогда, когда энтропия риска снизится до Точки 3 (рис. 3), а эффективность найденных решений по его минимизации повысится до Точки 4 (линия А' на рис. 3). Барьерный эффект складывается на основании нескольких факторов – после прохождения линии А, как правило, уже проведена определенная работа по снижению энтропии и повышению эффективности решений по управлению рисками, однако, чтобы достичь линии А' требуются управленческие решения по организации этого процесса, отношение управляющей системы к риску на линии А – часто «настороженное», управляющая система не готова принять решения на уровне А. Решения, связанные с риском, управляющая система принимает при достижении линии А' (когда решения по минимизации риска – апробированы и энтропия риска снижена до Точки 3). Попытки управляющей системы образовательного проекта минимизировать риски с высоким уровнем энтропии с большой вероятностью окажутся низкоэффективными, так как такие риски управляющей системой до конца не проанализированы, не обозначена точно сущность риска, не выявлены последствия реализации риска и не выявлены все основания риска. Такие попытки управляющей системы в большинстве случаев не устраняют причину риска, а могут только минимизировать последствия (при этом, не все). Важным элементом снижения энтропии риска является возможность итерации в процессе анализа и описания риска образовательного проекта от последствий к причинам риска [Причинин, 2013] (Рис. 4).



Рис. 4 Схема итераций при анализе и описании риска образовательного проекта.

При этом, чем дальше происходит анализ риска, тем больше рисков и последствий будет появляться, так как одна и та же причина может вызвать разнообразные риски, которые в свою очередь, вызывают различные последствия. Учитывая изменяющиеся факторы внешней и внутренней среды образовательного проекта, которые

влияют на причины, риски и последствия, процесс снижения энтропии риска «сталкивается» с множеством факторов, неопределенностей, которые суммарно представляют барьер, препятствие на пути снижения энтропии риска.

Барьерный эффект также обусловлен тем, что управляющая система образовательного проекта в процессе снижения энтропии рисков сталкивается с рядом противоречий. Например, управленческое решение должно обеспечить минимизацию риска, при этом не увеличивать другие риски этого проекта. Подобные противоречия часто невозможно преодолеть известными на момент реализации этого проекта решениями. Таким образом, возникает необходимость в области А – А' (Рис. 3) для снижения энтропии риска и повышения эффективности его минимизации отыскать новое решение как по идентификации риска, так и по его минимизации. Можно перечислить ряд факторов, которые также влияют на образование барьерного эффекта – ценностный фактор, связанный с переоценкой устоявшихся норм, правил, традиций в процессе снижения энтропии риска; ресурсный фактор, который связан с тем, что ресурсы для реализации образовательного проекта, как правило, ограничены, и пока энтропия риска не достигнет линии А', управляющая система часто не заинтересована в расходовании ресурсов на процесс от линии А до А' (Рис. 3); фактор, связанный с наличием когнитивных искажений у субъектов образовательного проекта при идентификации риска, при этом количество таких искажений растет, они влияют друг на друга, что еще больше осложняет снижение энтропии риска; структурный фактор – заключающийся в наличии в структуре управления образовательным проектом институциональных возможностей для снижения энтропии риска и выработки решений по минимизации рисков на ранних стадиях проекта; фактор времени – заключающийся в том, что любой образовательный проект имеет определенные временные рамки (сроки), в которых часто сложно снизить энтропию риска до допустимого уровня. Известен «проектный треугольник» [Мишин, 2006], где сроки, затраты и цели проекта связаны между собой; фактор, связанный с уровнем компетентности по идентификации и минимизации рисков управляющей системы образовательного проекта. Можно выделить и другие факторы, влияющие на барьерный эффект в управлении рисками образовательного проекта. Все они либо непосредственно являют-

ся первопричиной рисков, либо выполняют функцию их катализаторов.

Исследование показало, что больше всего последствий от уже реализовавшихся рисков приходится на промежуток  $A - A'$  (Рис. 5), что в первую очередь объясняется тем, что к этому моменту времени образовательный проект уже запущен и реализуется, а снижение энтропии рисков и выработка управляющих решений по минимизации рисков идет по ходу реализации проекта.

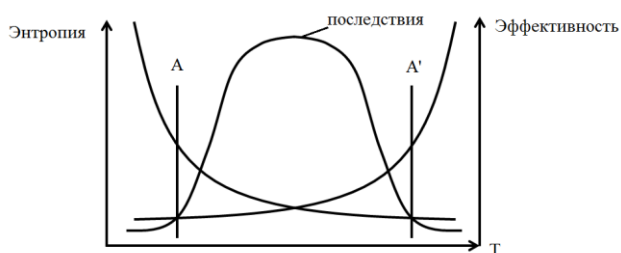


Рис. 5 Схема итераций при анализе и описании риска образовательного проекта.

Таким образом, часто при реализации образовательных проектов возникает ситуация, когда риск еще не идентифицирован и не найдены эффективные решения по его минимизации, а риск уже реализовался и наступили последствия его реализации. Это еще один из факторов, влияющих на формирование барьерного эффекта, обусловлен тем, что управляющая система начинает активно устранять последствия уже реализовавшихся рисков, особенно, если эти последствия выходят за пределы допустимых, что в свою очередь, не позволяет ей в полной мере заниматься снижением энтропии риска и выработкой управленческих решений по управлению рисками, так как ресурсы любого образовательного проекта (в том числе управленческие) ограничены во времени. Во многом процесс преодоления барьерного эффекта в реальной практике сдерживает недостаточная разработанность механизмов его преодоления, с одной стороны, и недостаточная сформированность риск-рефлексии у управляющей системы образовательного проекта, с другой стороны. Этот барьер не является непреодолимым, но из-за совокупности факторов, способствующих появлению этого барьера, снижение энтропии риска часто останавливается на линии  $A$  (Рис. 3) и идентификации рисков не происходит. При этом, даже в уже завершенных образовательных проектах, которые в ходе реализации столкнулись с рисками и некоторые из них реализовались, также не происходит определения рисков (что важно для последующих про-

ектов), а в основном говорится о последствиях, а не о рисках. Это отчетливо можно наблюдать на примере образовательных проектов, реализованных и реализующихся в РФ на национальном уровне последние 30 лет: «Проект 5–100», Болонский процесс, внедрение ОГЭ и ЕГЭ, тьюторство, «подушевое финансирование» концепция 12-летнего общего образования, Национальный проект «Образование», «Приоритет – 2030», проект «Наша новая школа» и др.

### Заключение

Исследование барьерного эффекта при управлении рисками образовательных проектов открывает новые возможности для повышения эффективности управления рисками образовательных проектов, которые рассматриваются как ведущий инструмент реализации государственной политики по стратегическому развитию системы образования в РФ. Как показало проведенное исследование, барьерный эффект существенно затрудняет управление рисками образовательных проектов. Дальнейшее исследование путей преодоления барьерного эффекта может способствовать переоценке стратегий и политики проектирования и реализации образовательных проектов, образовательных программ подготовки педагогических кадров и повышения их квалификации, методик оценки эффективности образовательных проектов и повышению качества принятия управленческих решений в области управления образовательными проектами. Недостаточное внимание управленческой системы к барьерному эффекту не позволяет ей понять сущность и причины риска, а устранение последствий, как правило, сами риски и его причины не устраняет. Результаты исследования могут быть применены при разработке концепций, дорожных карт, планов развития образовательных проектов и систем.

### Библиографический список

1. Александрова Е. А. Управление рисками в образовательных объединениях / Е. А. Александрова, Е. А. Максимова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 21–24.
2. Государственная программа РФ «Развитие образования», утверждена постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». URL: <https://obrnadzor.gov.ru/obrosobrnadzore/gosudarstvennyye-i-vedomstvennyye-czelevye-programmy/> (дата обращения: 06.11.2023).
3. Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 г. URL:



<http://edu2035.firo-nir.ru/index.php/stati-opublikovannye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyuchevye-napravleniya-2035> (дата обращения: 25.09.2023).

4. Ломакина О. В. Управление рисками при реализации образовательного проекта // Высшее образование сегодня. 2018. № 10. С. 64–72.

5. Лопаткина А. Е. Структура ущерба от подушевого финансирования в образовании / Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2014. № 8. С. 176–182.

6. Мишин С. А. Проектный бизнес: адаптивная модель для России. Москва : Астрель, 2006. 429 с.

7. Николис Г. Самоорганизация в неравновесных системах. От диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации / Г. Николис, И. Пригожин. Москва : Мир, 1979. 512 с.

8. Новиков А. М. Развитие отечественного образования / Polemicheskie razmyshleniya. Москва : Эгвес, 2005. 176 с.

9. Паспорт национального проекта «Образование». URL: [http://https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_319308/](http://https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/) (дата обращения: 12.01.2024).

10. Постановление Правительства Российской Федерации от 12.10.2017 № 1242 «О разработке, реализации и об оценке эффективности отдельных государственных программ Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/71792342/?ysclid=lon7ri9abi640941811> (дата обращения: 06.11.2023).

11. Постановление Правительства РФ от 15.10.2016 № 1050 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/77671629/?ysclid=lon7tc32sr611479231> (дата обращения: 06.11.2023).

12. Прангишвили И. В. Энтропийные и другие системные закономерности: Вопросы управления сложными системами. Москва : Наука, 2003. 428 с.

13. Причинин А. Е. Об актуальности выявления и анализа рисков в образовательной практике // Школьные технологии. Научно-практический журнал. Москва : ИД «Народное образование»; НИИ школьных технологий, 2014. № 3. С. 112–118.

14. Причинин А. Е. Роль предпроектных исследований в снижении рисков образовательного проекта // Технологическое образование: Достижения, инновации, перспективы : межвуз. сб. ст. 14 Междунар. науч.-практ. конф. [12–15 февр. 2013 г.] / отв. ред. А. А. Потапов. Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2013. С. 234–240.

15. Прудникова Е. И. Проект 5–100: взгляд через призму теории институциональной коррупции // Мир России. 2020. № 2. С. 72–91.

16. Ривкин Е. Ю. Всероссийская олимпиада школьников: проблемы и возможности // Образовательная политика, № 4 (70) 2015. С. 89–94.

17. Современные проблемы науки и образования: научная рефлексия целей и результатов модернизации

российского образования : учебно-методическое пособие / сост. М. И. Гомбоева. Чита : ЗабГУ, 2015. 140 с.

18. Федосеева А. И. Человеческие ресурсы как ключевое требование проекта // Актуальные вопросы экономических наук. 2016. № 50–1. С. 143–147.

19. Ямбург Е. А. Стратегия развития школы // Учительская газета. 2015. № 32. С. 6–8.

20. Kaplan R. S., Mikes A. Managing risks: A new framework // Harvard business rev. Boston. 2012. Vol. 90. № 6. P. 48–60.

## Reference list

1. Aleksandrova E. A. Upravlenie riskami v obrazovatel'nykh obedineniyah = Risk management in educational associations / E. A. Aleksandrova, E. A. Maksimova // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. 2016. T. 5. № 4 (17). S. 21–24.

2. Gosudarstvennaya programma RF «Razvitie obrazovaniya», utverzhdena postanovleniem Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 № 1642 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» = State program of the Russian Federation «Development of Education», approved by the Decree of the Government of the Russian Federation of 26.12.2017 №1642 «On the Approval of the State Program of the Russian Federation» Development of Education. URL: <https://obrnadzor.gov.ru/o-rosobrnadzore/gosudarstvennyei-vedomstvennyie-czelevye-programmy/> (дата обращения: 06.11.2023).

3. Kljuchevye napravleniya razvitija rossijskogo obrazovaniya dlja dostizhenija celej i zadach ustojchivogo razvitija v sisteme obrazovaniya do 2035 g. = Key areas for the development of Russian education in order to achieve the goals and objectives of sustainable development in the education system until 2035. URL: <http://edu2035.firo-nir.ru/index.php/stati-opublikovannye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyuchevye-napravleniya-2035> (дата обращения: 25.09.2023).

4. Lomakina O. V. Upravlenie riskami pri realizacii obrazovatel'nogo proekta = Risk management in implementing the educational project // Vysshee obrazovanie segodnja. 2018. № 10. S. 64–72.

5. Lopatkina A. E. Struktura ushherba ot podushevogo finansirovaniya v obrazovanii = Structure of per capita funding damage in education / Vserossijskij jekonomicheskij zhurnal JeKO. 2014. № 8. S. 176–182.

6. Mishin S. A. Proektnyj biznes: adaptivnaja model' dlja Rossii = Project business: adaptive model for Russia. Moskva : Astrel', 2006. 429 s.

7. Nikolis G. Samoorganizacija v neravnovesnykh sistemah. Ot dissipativnykh struktur k uporjadochennosti cherez fluktuacii = Self-organization in non-equilibrium systems. From dissipative structures to ordering through fluctuations / G. Nikolis, I. Prigozhin. Moskva : Mir, 1979. 512 s.

8. Novikov A. M. Razvitie otechestvennogo obrazovaniya = Development of domestic education / Polemicheskie razmyshleniya. Moskva : Jegves, 2005. 176 s.

9. Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie» = Passport of the national project «Education». URL: <http://>

[https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_319308/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/) (data obrashhenija: 12.01.2024).

10. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 12.10.2017 № 1242 «O razrabotke, realizacii i ob ocenke jeffektivnosti otdel'nyh gosudarstvennyh programm Rossijskoj Federacii» = Decree of the Government of the Russian Federation of 12.10.2017 № 1242 «On development, implementation and assessment of the effectiveness of certain state programs of the Russian Federation». URL: <https://base.garant.ru/71792342/?ysclid=lon7ri9abi640941811> (data obrashhenija: 06.11.2023).

11. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15.10.2016 № 1050 «Ob organizacii proektnoj dejatel'nosti v Pravitel'stve Rossijskoj Federacii» = Decree of the Government of the Russian Federation of 15.10.2016 № 1050 «On the organization of project activities in the Government of the Russian Federation». URL: <https://base.garant.ru/77671629/?ysclid=lon7tc32sr611479231> (data obrashhenija: 06.11.2023).

12. Prangishvili I. V. Jentropijnye i drugie sistemnye zakonomernosti: Voprosy upravlenija slozhnymi sistemami = Entropy and other systemic patterns: Complex systems management issues. Moskva : Nauka, 2003. 428s.

13. Prichinin A. E. Ob aktual'nosti vyjavlenija i analiza riskov v obrazovatel'noj praktike = On the relevance of identifying and analyzing risks in educational practice // Shkol'nye tehnologii. Nauchno-praktičeskij žurnal. Moskva : ID «Narodnoe obrazovanie»; NII shkol'nyh tehnologij, 2014. № 3. S. 112–118.

14. Prichinin A. E. Rol' predproektnykh issledovanij v snizhenii riskov obrazovatel'nogo proekta = The role of

pre-project research in reducing the risks of an educational project // Tehnologo-jekonomičeskoe obrazovanie: Dostizhenija, innovacii, perspektivy : mezhvuz. sb. st. 14 Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [12–15 fevr.2013 g.] / otv. red. A. A. Potapov. Tula : Izd-vo Tul. gos. ped. un-ta im. L. N. Tolstogo, 2013. S. 234–240.

15. Prudnikova E. I. Proekt 5–100: vzgljad cherez prizmu teorii institucional'noj korrupcii = Project 5-100: A look through the lens of institutional corruption theory // Mir Rossii. 2020. № 2. S. 72–91.

16. Rivkin E. Ju. Vserossijskaja olimpiada shkol'nikov: problemy i vozmožnosti = All-Russian Olympiad of schoolchildren: problems and opportunities // Obrazovatel'naja politika, № 4 (70) 2015. S. 89–94.

17. Sovremennye problemy nauki i obrazovanija: nauchnaja refleksija celej i rezul'tatov modernizacii rossijskogo obrazovanija = Modern problems of science and education: scientific reflection of the goals and results of the modernization of Russian education : uchebno-metodičeskoe posobie / sost. M. I. Gomboeva. Chita : ZabGU, 2015. 140 s.

18. Fedoseeva A. I. Chelovečeskie resursy kak ključevoe trebovanie proekta = Human resources as a key project requirement // Aktual'nye voprosy jekonomičeskikh nauk. 2016. № 50–1. S. 143–147.

19. Jamburg E. A. Strategija razvitija shkoly = School development strategy // Učitel'skaja gazeta. 2015. № 32. S. 6–8.

20. Kaplan R. S., Mikes A. Managing risks: A new framework // Harvard business rev. Boston. 2012. Vol. 90. № 6. P. 48–60.

Статья поступила в редакцию 23.12.2023; одобрена после рецензирования 12.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 23.12.2023; approved after reviewing 12.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

Научная статья  
УДК 37.018.2  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_43  
EDN: SFORKJ

## Формирование культуры социальной безопасности во внеурочной деятельности младших школьников

**Ксения Ильгизаровна Нихолат**

Директор, средняя общеобразовательная школа № 48, 423810, г. Набережные Челны, пр. Вахитова, д. 3  
niholat90@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8572-2592>

**Аннотация.** В современных условиях одним из важных компонентов культуры личности является культура социальной безопасности. В формировании у подрастающего поколения культуры социальной безопасности не последнюю роль играет образование. В этой связи, проблема обеспечения социальной безопасности затрагивает сегодня многие стороны жизнедеятельности и приобретает многоплановый характер. Рассматриваемый в данной статье педагогический потенциал внеурочной деятельности в формировании у младших школьников культуры социальной безопасности предполагает раскрытие значимости готовности детей к безопасной жизнедеятельности в социуме как условие реализации их личностного потенциала. Как известно, внеурочная деятельность является вариативной составляющей Федерального государственного образовательного стандарта начального образования и обязательной частью учебно-воспитательного процесса в школе. Отсюда, одной из предпосылок построения институциональной структуры формирования у младших школьников культуры социальной безопасности в рамках использования разных форм организации обучения и воспитания детей являются возможности внеурочной деятельности. Таким образом, в формировании компонентов культуры безопасности младших школьников одна из ведущих ролей принадлежит организации их внеурочной деятельности, в рамках которой дети получают знания об источниках опасности, средствах их преодоления, понимание необходимости развития у себя физической готовности к выходу из опасных ситуаций и, в целом, – формирование готовности к адекватному восприятию и оценке действительности. Такими компонентами культуры безопасности в образовательной практике считают мотивацию детей к своей безопасности, осознание важности безопасного поведения и т. д. В этой связи важнейшей задачей работы с детьми во время внеурочной деятельности является развитие у них чувства ответственности за свое поведение, бережного отношения к своему здоровью, стимулирование у них самостоятельности в принятии нужных решений и выработка навыков безопасного поведения в реальной жизни. В статье рассматриваются следующие аспекты: организация внеурочной деятельности младших школьников; формирование у младших школьников культуры социальной безопасности; использование организационных форм для развития у учащихся начальной школы навыков безопасного поведения.

**Ключевые слова:** начальная школа; младшие школьники; внеурочная деятельность; культура социальной безопасности; безопасная жизнедеятельность; безопасное поведение; личностный опыт; источники опасности

**Для цитирования:** Нихолат К. И. Формирование культуры социальной безопасности во внеурочной деятельности младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 43-52. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_43](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_43). <https://elibrary.ru/SFORKJ>

Original article

## Formation of culture of elementary school students' social safety in extracurricular activity

**Ksenia I. Nikholat**

Director, secondary school № 48, 423810, Naberezhnye Chelny, Vakhitova ave., 3  
niholat90@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8572-2592>

**Abstract.** In modern conditions, one of the important components of the culture of personality is the culture of social security. In the formation of culture of social security in the younger generation, education plays an important role. In this regard, the problem of ensuring social security today affects many aspects of life and is becoming multifaceted. The pedagogical potential of extracurricular activities considered in this article in the formation of a social safety culture among younger school students presupposes the disclosure of the importance of children's readiness for safe life in society as a condition for realizing their personal potential. As you know, extracurricular activity is a variable

component of the Federal State Educational Standard for Primary Education and an obligatory part of the educational process at school. Hence, one of the prerequisites for building an institutional structure for the formation of a social security culture among younger students within the framework of the use of different forms to organize education and upbringing of children is the possibility of extracurricular activity. Thus, in the formation of the components of the safety culture of younger students, one of the leading roles belongs to the organization of their extracurricular activity, in which children receive knowledge about the sources of danger, the means for overcoming them, understanding of the need to develop physical readiness to get out of dangerous situations and, in general, formation of readiness for adequate perception and assessment of reality. Such components of safety culture in educational practice consider the motivation of children to their safety, awareness of importance of safe behavior, etc. In this regard, the most important task of working with children during extracurricular activity is to develop a sense of responsibility for their behavior, respect for their health, stimulate their independence in making the necessary decisions and develop skills for safe behavior in real life. The article considers the following aspects: the organization of extracurricular activities of elementary school students; formation of social safety culture among younger students; using organizational forms to develop safe behavior skills in primary school students.

**Key words:** primary school; younger students; out-of-hours activity; social safety culture; safe life; safe behavior; personal experience; sources of danger

**For citation:** Niholat K. I. Formation of culture of elementary school students' social safety in extracurricular activity. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 43-52. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_43](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_43). <https://elibrary.ru/SFORKJ>

## Введение

В настоящее время проблема безопасности выносится на повестку дня из-за частого возникновения всевозможных чрезвычайных ситуаций. В связи с этим вопросы безопасности жизнедеятельности становятся особо актуальными. Это, в частности, связано с тем, что не каждый индивид, а особенно ребенок, по-настоящему осознает, насколько правильно он действует в постоянно изменяющихся условиях. В этой связи большое значение приобретают требования, заложенные в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 г.», в которой основное внимание уделяется государственной политике в интересах детей. В этом документе подчеркивается важность знаний в сфере социальной безопасности и обеспечения ими учащихся в рамках их обучения и воспитания, развития компетенции безопасного поведения и накопления опыта решения проблем в различных жизненных ситуациях. К сожалению, сегодня младшие школьники часто не демонстрируют способностей к обеспечению собственной безопасности. Поэтому в ходе работы с младшими школьниками в школе педагогам необходимо решить две приоритетные задачи, связанные с обеспечением безопасности жизнедеятельности детей и нахождением оптимальных методов по формированию у них культуры социальной безопасности на данном возрастном этапе.

В этой связи мы обратились к различным исследованиям, посвященным рассмотрению воз-

можностей грамотной организации безопасности. Особое внимание в рамках настоящей статьи было уделено вопросам внеурочной деятельности в формировании у младших школьников культуры социальной безопасности. Так, в учебном пособии Н. Н. Авдеевой, О. Л. Князевой и Р. Б. Стеркиной [Авдеева, 2017] раскрываются различные формы взаимодействия детей и взрослых, направленные на формирование ценностей здорового образа жизни, осторожного обращения с опасными предметами, безопасного поведения на улице. В статье В. А. Андроновой [Андропова, 2015] рассмотрена специфика формирования навыков безопасного поведения в младшем школьном возрасте, описаны результаты опытно-экспериментального изучения навыков безопасного поведения младших школьников, раскрыты направления по совершенствованию данного процесса. Г. А. Костецкая [Костецкая, 2016] раскрывает значимость курса «Основы безопасности жизнедеятельности», а также проблемы, которые возникают в процессе его изучения в школе, связанные с рациональным сочетанием теоретических и практических занятий. Большое значение для нас имели исследования по организации занятий по обучению школьников безопасному поведению таких авторов, как И. А. Козловская [Козловская, 2019], Ю. Л. Науменко [Науменко, 2009], А. А. Посмитная [Посмитная, 2017]. Интерес представляло изучение педагогических условий формирования у школьников позитивного отношения к безопасному поведению [Гаязов, 2004]. Ряд рассмотренных работ

посвящен исследованию методики обучения основам безопасности жизнедеятельности. Л. В. Байбородова и Ю. В. Индюков [Байбородова, 2013] предлагают в своем пособии реализацию идеи «разновозрастного обучения» безопасности жизнедеятельности. В. И. Кузнецов [Кузнецов, 2012] раскрывает методику проведения уроков по дисциплине «Окружающий мир» в контексте формирования безопасного образа жизни. Книга И. К. Топорова [Топоров, 2000] предназначена для преподавателей-организаторов основ безопасности жизнедеятельности и учителей, ведущих занятия по этому курсу. В ней раскрываются общие методические идеи и положения по его преподаванию, содержатся рекомендации по изучению тем и отдельных вопросов курса.

Для выявления педагогического потенциала внеурочной деятельности в развитии культуры социальной безопасности младших школьников мы изучили работы, посвященные организации этого вида деятельности. О. В. Бережнова и Л. Л. Тимофеева [Бережнова, 2014] в своем пособии раскрыли общие закономерности и практические подходы к выбору и конструированию различных форм организации детских видов деятельности. Г. Д. Сарсембенова и А. Д. Абилхаева [Сарсембенова, 2016] представили особенности организации внеурочной работы в начальной школе в Казахстане, эта работа призвана обеспечить структурную и содержательную преемственность предметов, содействовать созданию гибкой системы для реализации индивидуальных творческих интересов личности младшего школьника. В статье Е. В. Яковлевой [Яковлева, 2017] экспериментально определены особенности формирования культуры безопасного социального поведения у младших школьников во внеурочной деятельности.

С точки зрения Т. В. Дурневой, внеурочная деятельность младших школьников во многом способствует формированию у них культуры поведения, при этом затрагиваются все аспекты развития личности, что наиболее успешно осуществляется, если в ходе занятий дети выполняют творческие задания, связанные, например, с изучением правил безопасного поведения в общественных местах [Дурнева, 2017]. В общей образовательной практике внеурочную работу делят на два вида – это внеклассные занятия, проводимые педагогами дополнительного образования и самими учителя в школе, а также – за-

нятия, которые проводятся специально в определенных центрах дополнительного образования, в клубах и, собственно, в семье [Воспитание школьников..., 2019]. Как отмечает В. О. Кутьев, для внеурочной деятельности характерно, прежде всего, совместная деятельность самих учащихся, в процессе которой они с интересом общаются между собой. Главное, по мнению автора, чтобы эта деятельность помогала развитию у младших школьников моральных сторон личности и социально значимых стимулов, отражающихся в обыденной жизни, где им необходимо постоянно учиться ответственно относиться к своим обязанностям [Кутьев, 2013]. Педагогический потенциал внеурочной деятельности заключается в том, что она, по мнению Н. Е. Щурковой, является проекцией совместной деятельности педагога и детей по решению жизненных вопросов во всем их разнообразии, когда у детей развивается умение самостоятельно ставить перед собой проблему и решать ее, в связи с чем так важно формировать у детей ценностное отношение к жизни [Щуркова, 2020]. Поскольку у младших школьников имеется постоянная потребность в игре, то это в полной мере может быть использовано в виде средства воспитания. Как считает С. Ю. Лебедева, в игровой деятельности имеются такие важные элементы, как игровая задача, решение этой задачи и игровые мотивы, в результате чего в ходе игры детям можно прививать уважение к одноклассникам, ко взрослым, к самому себе и к своей родине, а также научить их работать в коллективе и нести ответственность за свои поступки [Лебедева, 2018].

Следует отметить, что вопросами формирования у младших школьников культуры социальной безопасности занимаются также и зарубежные исследователи [Ben-Arieh, McDonell, & Attar-Schwartz, 2009; Turgut, Yaman, & Turgut, 2015; Widowati, Koesyanto & Sugiharto, 2018]. В своих работах эти авторы отмечают, что поскольку дети в начальной школе все еще находятся в периоде роста и развития, то их относят к уязвимой группе. Дети всегда хотят двигаться и обладают чрезмерной энергией, поэтому очень высок риск попасть в какую-нибудь аварийную ситуацию, поэтому так важно обучать их безопасности как в рамках школьного образования, так и через внеклассные мероприятия. Многие авторы считают полезным создание привлекательных детям различных образовательных игровых моделей (например, игра «Змея и лестница

против насилия в отношении детей»), способствующих предотвращению всякого рода насилия над детьми. Через игру дети могут узнавать о ценности социальной безопасности. Хорошим дидактическим приемом зарубежные авторы считают применение наглядности, например, картинок, представленных в играх, где содержатся фундаментальные и важные образовательные ценности для детей. С помощью образовательных игр дети могут определять потенциальные угрозы безопасности в окружающей их среде. Детям разъясняют, какого поведения им следует избегать и что делать, чтобы сохранить свою безопасность и, в конечном счете, уберечь себя от возможных травм.

Как показал анализ данных и других исследований по вопросам формирования культуры социальной безопасности у подрастающего поколения, педагогический потенциал внеурочной деятельности по формированию культуры социальной безопасности младших школьников представлен фрагментарно. Между тем сегодня возникла необходимость грамотного построения образовательного процесса с учетом оптимизации естественного хода социализации каждого ребенка в контексте обеспечения его безопасности. Важным аспектом в этом процессе становится реализация педагогического потенциала внеурочной деятельности младших школьников.

**Цель исследования:** раскрытие педагогического потенциала внеурочной деятельности по формированию у младших школьников культуры социальной безопасности и навыков безопасного поведения в начальной школе.

### Методы исследования

В ходе исследования были использованы следующие методы, связанные с выявлением педагогического потенциала внеурочной деятельности по формированию культуры социальной безопасности у младших школьников: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение передового педагогического опыта.

### Результаты исследования и их обсуждение

В настоящее время для формирования у младших школьников культуры социальной безопасности необходим продуманный выбор форм и методов обучения и воспитания, особенно это касается организации внеурочной деятельности.

Это связано с тем, что реализуемые формы и методы должны быть нацелены на приобщение ребенка к ценностям культуры социальной безопасности. Отсюда, при организации внеурочной деятельности младших школьников с целью формирования у них культуры социальной безопасности большое значение имеет осознание ими социальных ценностей, норм и правил. Особое внимание в этой связи должно уделяться, по мнению С. Г. Яриковой, формированию у младших школьников ответственности, процесс развития которой зависит от того, какой вид деятельности ребенка является ведущим в настоящий момент и какое место он занимает в системе общественных отношений, чему в большой степени способствует проявление им привычек и эмоциональных реакций, а также актуальный уровень волевой напряженности [Ярикова, 2018]. Культуру социальной безопасности школьников как педагогическую проблему М. И. Шилова связывает с обеспечением нормативной регуляции в их деятельности и поведении, где важным является их готовность следовать нормам поведения и желательно при отсутствии внешнего давления, что, как правило, осуществляется в процессе общения со сверстниками и в самостоятельной деятельности [Шилова, 2013].

Важно отметить, что младшие школьники овладевают в этом контексте не только знаниями, но и моделями поведения. Общаясь со сверстниками, со старшими детьми или с кем-то из взрослых, ребенок постепенно осознает, что вокруг является хорошим и что может быть плохим. На этой основе происходит восприятие общих представлений о правилах поведения в обществе. Из бесед дома, в школе, в кругу товарищей младший школьник знакомится с назначением и ценностью предметов и явлений, а также со связанными с ними потенциальными угрозами. Таким образом, шаг за шагом педагог обучает своих подопечных правильно действовать в самых различных ситуациях при взаимодействии с социумом и природой. Исходя из этого, для формирования у младших школьников культуры социальной безопасности в рамках внеурочной деятельности педагогический процесс должен быть направлен на решение следующих задач:

- подбор форм работы и ее содержания для младших школьников, которые могли бы заинтересовать их и побудить к организованной педагогом деятельности;

– определение логики взаимодействия с младшими школьниками в ходе внеурочной деятельности;

– определение для младших школьников сущности культуры социальной безопасности как важного для них личностного опыта, который они должны приобрести;

– формирование у младших школьников мотивации включения их в деятельность по обеспечению своей безопасности в различных ситуациях;

– определение тактики психологической помощи младшим школьникам при постижении ими азов безопасной жизнедеятельности.

В начальной школе сегодня используется большой набор видов и форм внеурочной деятельности, ориентированных на конкретные воспитательные результаты, связанные с приобретением младшими школьниками знаний об основах культуры безопасности и систематизацией в определенной степени представлений о безопасной жизнедеятельности, а также умений и навыков безопасного образа жизни [Бережнова, 2014; Яковлева, 2017].

На этой основе у детей формируются базовые познавательные компетенции (например, умение анализировать и обобщать, осуществлять самоконтроль и рефлексия, задавать вопросы о наблюдаемых фактах и отыскивать причины явлений и т. д.) и навыки понимания различных знаковых символов (например, значение дорожных знаков). Большими возможностями в рамках внеурочной деятельности при формировании у младших школьников культуры социальной безопасности обладают организуемые в начальной школе этические беседы на темы «Моя семья», «Я один дома», «Правила гостеприимства», «Я и моя школа», «Законы крепкой дружбы», «Культурная и правильная речь» и т. д. [Болотина, 2012]. Дети начинают осмысливать возможности для применения умений, связанных с их безопасностью. Например, при воспроизведении опасных ситуаций демонстрируются способы их преодоления. Для этого педагог использует такие формы работы с детьми, как беседа, экскурсия, ролевая и имитационная игра, соревнование, показ видеоматериалов, наблюдение за природой, написание сочинений, выполнение творческих заданий т. д.

Так, например, сюжетно-ролевые игры, предназначенные для осмысления социальных отношений, можно успешно использовать и для изучения правил безопасности. Для этого младшие

школьники под руководством педагогов и своих родителей могут организовать игры «Посещение гипермаркета», «Поведение на вокзале», «Отдых в аквапарке», «Выход на центральную улицу города», «Выезд на природу» и т. д. В ходе этих игр дети учатся оценивать поведение людей, зрительно воспринимать и осмысливать необходимость дорожных знаков и перекрестков, движение транспорта на проезжей части и сигналы светофоров и т. д. В процессе внеурочной деятельности младшие школьники делают рисунки и всевозможные поделки. При этом важно каждый раз создавать для детей проблемные ситуации с тем, чтобы они приобретали новые знания. Например, по теме «Безопасность на улице» они могут учиться находить причинно-следственные связи и запоминать правила безопасного поведения во время прогулок вне дома. Чтобы младшие школьники могли систематизировать дорожные знаки и понимать их назначение, можно организовать своеобразную игру-путешествие в страну дорожных знаков, направленную на развитие у них социально-коммуникативных навыков [Козловская, 2019]. Во время такой игры младшие школьники учатся ориентироваться в дорожной обстановке, различать транспорт, который они видят в своем городе, и выбирать безопасный маршрут. Сюда же входит и закрепление понятия дорог с односторонним и двусторонним движением, а также понимание разницы между регулируемым и нерегулируемым переходом. Очень важно обращать внимание детей на сигналы светофора и довести до их понимания, почему он так важен для безопасности перехода проезжей части. Не лишним будет объяснение, почему во время тумана и гололеда ухудшается ситуация на дороге.

Применение игровых методов и разбор ситуаций является очень полезным при изучении Правил дорожного движения. Например, игра «Моделируем ситуацию» дает возможность учащимся глубже понять изучаемые правила. В данном случае преследуется не только цель воссоздания социальных отношений между участниками дорожного движения, но и происходит накопление детьми опыта безопасного нахождения на улице. Таким образом, игра позволяет детально обсуждать различные положения Правил с точки зрения правильного и безопасного поведения, когда в ходе активного диалога между школьниками происходит актуализация имеющихся у них знаний. По ходу занятия учитель пытается выраба-

тывать у младших школьников навыки безопасного поведения на дороге, например, такие, как предвидение опасности, переключение внимания на дорогу, уверенное поведение на дороге. Для этого желательно иметь на территории школы специальную игровую площадку (например, миниатюрный автогородок), где дети могут применять свои навыки на практике

Важная форма работы с детьми – обучающие ситуации, например: «Знакомые и незнакомцы», применяемые с целью развития у младших школьников социальных навыков безопасного общения. Дети должны научиться четко различать категории людей: родные, друзья, знакомые или просто окружающие люди. Необходимо формировать у них представления о том, какие правила социальной безопасности нужно соблюдать при общении с людьми в тех или иных ситуациях. Например, не сообщать личную информацию, не выходить за пределы двора и не гулять в незнакомых местах без сопровождения близких, не принимать подарки от незнакомых и т. д. Особенно поучающим для детей может быть обсуждение ситуации «Встреча с незнакомым человеком». Эту ситуацию можно разделить, например, на четыре части: «Незнакомый человек звонит в дверь» (если человек за дверью тебе не знаком и под разными предлогами просит открыть дверь, надо позвонить соседям и сообщить об этом); «Незнакомый человек в подъезде дома» (не надо заходить в подъезд, если следом идет незнакомый человек); «Общение с незнакомым человеком» (никогда не вступать в разговор с незнакомым человеком на улице, тем более не соглашаться никуда с ним идти); «Незнакомый человек в лифте» (не следует стоять в лифте спиной к пассажиру и желательно наблюдать за его действиями). С помощью данной беседы-обсуждения педагог учит детей различать эмоции и пантомимику, проявляемые людьми. При этом, младшие школьники приобретают следующие навыки:

- представить возможности возникновения потенциально опасных ситуаций и описать их последствия;
- сменить стиль общения в зависимости от ситуации;
- предвидеть причины возникновения источников опасности в быту, на улице, на природе;
- обращаться за помощью по телефонам экстренных служб;

- действовать при опасной ситуации на основе освоенных моделей поведения;
- выбирать род занятий с учетом соблюдения норм безопасности;
- оценивать свою деятельность с точки зрения ее безопасности для себя и окружающих;
- различать игровые и реальные ситуации;
- пренебречь сиюминутным желанием, исходя из требований со стороны взрослых;
- настраивать себя на безопасную деятельность и т. д.

Проводя в ходе внеурочной деятельности занятия в игровой форме, учитель реализует важную цель: дети учатся решать конкретные предметные задачи, разрабатывать собственную тактику поведения и на этой основе проявлять деловые качества. В ходе игры младшие школьники моделируют и анализируют опасные ситуации, в рамках которых им предоставляется возможность прогнозировать ошибки и вместе с учителем обсуждать и делать выводы, что способствует лучшему запоминанию правильных действий. Главное, чтобы знания детей о поведении в опасной ситуации применялись ими на практике. Этому и способствует создание проблемных ситуаций, которые требуют от детей постоянного проявления активности и самостоятельности. Любая проблемная ситуация может стать частью занятия в виде прогулки в парке или экскурсии, чтобы затем стать основой сюжета какой-нибудь ролевой игры. Желательно, чтобы в ролевых играх присутствовали проблемно-поисковые задания, которые способствуют правильной ориентации в сложной обстановке. В этом случае младшим школьникам приходится самостоятельно рассматривать опасные ситуации, рассуждая над возможными вариантами развития событий и нахождения выхода из них. Учителю целесообразно обсудить со своими подопечными возможности избежать ту или иную опасную ситуацию. В ходе таких бесед у младших школьников развиваются личностные и социальные навыки, что необходимо для формирования у них культуры социальной безопасности.

Педагогический потенциал внеурочной деятельности заключаются в том, что она содействует развитию у младших школьников интереса к различным видам деятельности. В ходе внеурочной работы дети имеют возможность выступать в качестве ее субъекта. У них повышается мотивация к участию в такой социальной деятельности, как предотвращение какой-нибудь



опасной ситуации, где они могут проявить свою самостоятельность. От имитации предложенных учителем действий они переходят к активной самостоятельной деятельности по следующему алгоритму: а) вначале их побуждают выполнить конкретные действия, связанные с возможностью избежать опасность; б) затем их мотивируют на выполнение безопасного поведения в контексте важности основ безопасной жизнедеятельности (например, умение распознавать и оценивать опасности окружающей среды); в) далее младшие школьники воспроизводят действия с опорой на образец с целью запоминания основных элементов культуры безопасного социального поведения в виде соответствующих правил и норм; г) в конечном итоге, на основе самооценки и саморегуляции у младших школьников развиваются ценностные установки на безопасный образ жизни и формируется опыт безопасного социального поведения. Таким образом, у учащихся формируется установка на соблюдение безопасного поведения. Подобная грамотная организации внеурочной деятельности по формированию у младших школьников культуры социальной безопасности представляет собой своеобразную интеллектуальную подготовку к безопасной жизнедеятельности, когда с помощью сравнения и обобщения дети переносят свои знания и опыт в новые ситуации, учатся прогнозировать события и их последствия.

Во время каникул желательно продолжать внеурочную деятельность уже в рамках летних школ, оздоровительных и спортивных лагерей и т. д. Именно в условиях самостоятельной деятельности особенно эффективно у детей развивается интеллектуальный потенциал, а также обнаруживаются скрытые способности. Под влиянием общения с другими людьми и эмоционального восприятия социокультурной среды у младших школьников активизируется мыслительная деятельность, в результате чего у них выстраивается логическая связь между их безопасной деятельностью и безопасным взаимодействием с окружающим миром.

В ходе внеурочной деятельности, ориентированной на формирование у младших школьников культуры социальной безопасности, до каждого ученика доводится мысль о том, что многие виды их деятельности всегда будут связаны с окружающей природой и социальной средой, где имеются потенциальные опасности. Школьники постепенно начинают осознавать, что опасности

могут быть скрытыми, случайными, а также постоянными. Дети учатся противодействовать опасностям, адаптироваться к социальной среде на основе соблюдения общественных норм, повышается их устойчивость к негативным воздействиям. Для этого младшие школьники должны иметь позитивные ценностные ориентации и нравственные установки на то, что только ответственное отношение к своему безопасному поведению может уберечь их от попадания в опасные ситуации. Все это, в конечном счете, способствует их личностному становлению, то есть умению автономно действовать и поддерживать отношения с окружающими, определяя и осознавая границы своих возможностей.

### Заключение

В заключение отметим, что педагогический потенциал внеурочной деятельности в формировании культуры социальной безопасности младших школьников заключается в следующем:

- формирование у учащихся системы знаний об источниках опасности и на этой основе воспитание у них мотивации к безопасному поведению;
- знакомство младших школьников со средствами предупреждения и преодоления тех или иных источников опасности;
- обеспечение физической подготовки младших школьников к преодолению опасных ситуаций;
- развитие у младших школьников качеств, способствующих преодолению опасных ситуаций, и на этой основе формирование у них компетенций безопасного поведения.

Для полноценной реализации этого потенциала учителям начальной школы необходимо выявлять у школьников уровень сформированных навыков безопасного поведения, отказаться от излишнего запугивания детей по вопросам их личной безопасности. Важно избегать психоэмоциональных перегрузок детей в ходе их участия во внеурочной деятельности и следить за развитием благоприятных межличностных отношений между учащимися во время проведения мероприятий с ними. При организации внеурочной деятельности надо стремиться создать комфортные условия для удовлетворения потребности младших школьников в движении, исключив авторитарный стиль общения с ними при проявлении чрезмерной активности в творческих видах деятельности. Необходимо уделять особое вни-

мание использованию принципа доступности при обучении младших школьников правилам, регулирующим их поведение дома, в школе, на природе и в различных общественных местах. Безусловное значение для формирования у младших школьников уверенности в себе имеет культивирование ощущения успеха при встрече с ситуацией, таящей в себе опасность.

Процесс формирования культуры социальной безопасности у младших школьников по своему содержанию сочетается с развитием у них общей культуры. Данный процесс предполагает развитие умения осмысленно оценивать окружающую действительность и использовать накопленные знания об источниках опасности для определения средств их преодоления. Важным в этой связи становится понимание важности физической готовности к преодолению опасных ситуаций и стремление к развитию физических данных. Не менее значима мотивация к развитию таких своих личностных качеств, которые способствовали бы умению преодолевать любую опасную ситуацию.

Педагогический потенциал внеурочной деятельности реализуется на основе следующих условий, направленных на повышение у младших школьников уровня культуры безопасного социального поведения: выявление необходимых компонентов культуры социальной безопасности специально для учащихся младшего школьного возраста; рациональное использование индивидуальных и групповых форм работы с младшими школьниками по развитию у них умения применять навыки безопасного поведения дома и вне его; содействие усвоению дополнительных знаний о социальной безопасности и расширению возможностей использования полученных знаний при ориентировании в окружающей природной и социальной среде.

#### Библиографический список

1. Авдеева Н. Н. Безопасность / Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина. Москва : Детство-Пресс, 2017. 144 с.
2. Андропова В. А. Формирование основ безопасного поведения в младшем школьном возрасте // Педагогические чтения в ННГУ : сборник научных статей / отв. ред. И. В. Фролов. Арзамас : Арзамасский филиал ННГУ, 2015. С. 491–494.
3. Байбородова Л. В. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности / Л. В. Байбородова, Ю. В. Индюков. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013. 272 с.
4. Бережнова О. В. Современные формы организации детских видов деятельности / О. В. Бережнова, Л. Л. Тимофеева. Москва : Цветной мир, 2014. 160 с.
5. Болотина Л. Р. Методика внеклассной воспитательной работы в начальных классах / Л. Р. Болотина, Д. И. Латышина. Москва : Просвещение, 2012. 128 с.
6. Воспитание школьников во внеучебное время : сборник методических материалов в помощь организатору внеклассной и внешкольной воспитательной работы / под ред. Л. К. Балясной. Москва : Просвещение, 2019. 222 с.
7. Гаязов А. С. Формирование здорового образа жизни подростков : учеб.-метод. пособие / А. С. Гаязов, Э. Я. Егорова, И. И. Семенова. Уфа : Изд-во БИРО, 2004. 63 с.
8. Дурнева Т. В. Педагогические условия формирования культуры поведения младших школьников во внеурочной деятельности // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 2. С. 44–48.
9. Козловская И. А. Организация занятий по обучению школьников безопасному поведению на улице // Справочник старшего воспитателя школьного учреждения. 2019. № 6. С. 29–34.
10. Костецкая Г. А. Основы безопасности жизнедеятельности в школе: возможности, проблемы и перспективы // Безопасность жизнедеятельности. Москва : Новые технологии, 2016. С. 37–40.
11. Кузнецов В. И. Формирование безопасного образа жизни в процессе уроков «Окружающего мира» в начальной школе. Чита : ЗабГГПУ, 2012. 168 с.
12. Кутьев В. О. Внеурочная деятельность школьников. Москва : Просвещение, 2013. 223 с.
13. Лебедева С. Ю. Использование игровых технологий в организации внеурочной деятельности младших школьников // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 6. С. 135–140.
14. Наumenко Ю. Л. Механизмы формирования навыков безопасного и стабильного поведения школьников // Вестник университета Российской академии образования. 2009. № 3. С. 118–120.
15. Посмитная А. А. Формирование безопасного поведения у младших школьников на этапе поступления в школу // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 29. С. 201–204.
16. Сарсембенова Г. Д. Особенности организации внеурочной работы в начальной школе / Г. Д. Сарсембенова, А. Д. Абилхаева // Молодой ученый. 2016. № 21. С. 916–919.
17. Топоров И. К. Методика преподавания курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в общеобразовательных учреждениях. Москва : Просвещение, 2000. 93 с.
18. Шилова М. И. Теория и практика воспитания черт характера младших школьников в урочной и внеурочной деятельности / М. И. Шилова, Н. И. Малиновская // Завуч начальной школы, 2013. 98 с.

19. Щуркова Н. Е. Педагогика: игровые методики в классном руководстве : уч. пособие для СПО. Москва : Юрайт, 2020. 167 с.

20. Яковлева Е. В. Особенности организации внеурочной деятельности по формированию культуры безопасного социального поведения у младших школьников // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26229> (дата обращения: 28.12.2022).

21. Ярикова С. Г. Формирование ответственности у младших школьников. Метод. рекомендации для студентов и учителей нач. классов. Волгоград. 2018. 348 с.

22. Ben-Arieh, A., McDonell, J., & Attar-Schwartz S. Safety and Home-School Relations as Indicators of Children Well Being: Whose Perspective Counts?. *Social Indicators Research*, 2009. 90(3). pp. 339–349.

23. Turgut T., Yaman M., & Turgut A. Educating Children on Water Safety for Drowning Prevention. *Social Indicators Research*, 2015. 129(2), 787–801.

24. Widowati E., Koesyanto H., & Sugiharto. Application of Safety Education on Junior High School Teaching Materials. *Advance in Health Research*, 2018. 12. pp. 258–262.

#### Reference list

1. Avdeeva N. N. Bezopasnost' = Safety / N. N. Avdeeva, O. L. Knjazeva, R. B. Sterkina. Moskva : Detstvo-Press, 2017. 144 s.

2. Andronova V. A. Formirovanie osnov bezopasnogo povedenija v mladšem škol'nom vozraste = Building foundations for safe behavior in junior school years // *Pedagogicheskie chtenija v NNGU : sbornik nauchnyh statej / otv. red. I. V. Frolov. Arzamas : Arzamasskij filial NNGU*, 2015. S. 491–494.

3. Bajborodova L. V. Metodika obuchenija osnovam bezopasnosti zhiznedejatel'nosti = Methodology for teaching the basics of life safety / L. V. Bajborodova, Ju. V. Indjukov. Moskva : Gumanit. izd. centr VLADOS, 2013. 272 s.

4. Berezhnova O. V. Sovremennye formy organizacii detskikh vidov dejatel'nosti = Modern forms for organizing children's activity / O. V. Berezhnova, L. L. Timofeeva. Moskva : Cvetnoj mir, 2014. 160 s.

5. Bolotina L. R. Metodika vneklassnoj vospitatel'noj raboty v nachal'nyh klassah = Methods of extracurricular educational work in primary grades / L. R. Bolotina, D. I. Latyshina. Moskva : Prosveshhenie, 2012. 128 s.

6. Vospitanie škol'nikov vo vneuchebnoe vremja = Raising school students during extracurricular hours : sbornik metodicheskikh materialov v pomoshh' organizatoru vneklassnoj i vneskol'noj vospitatel'noj raboty / pod red. L. K. Baljasnoj. Moskva : Prosveshhenie, 2019. 222 s.

7. Gajazov A. S. Formirovanie zdorovogo obraza zhizni podrostkov = Formation of adolescents' healthy

lifestyle : ucheb.-metod. Posobie / A. S. Gajazov, Je. Ja. Egorova, I. I. Semenova. Ufa : Izd-vo BIRO, 2004. 63 s.

8. Durneva T. V. Pedagogicheskie uslovija formirovanija kul'tury povedenija mladshih škol'nikov vo vneurochnoj dejatel'nosti = Pedagogical conditions for formation of a culture of behavior of younger students in extracurricular activity // *Povolzhskij pedagogicheskij poisk*. 2017. № 2. S. 44–48.

9. Kozlovskaja I. A. Organizacija zanjatij po obucheniju škol'nikov bezopasnomu povedeniju na ulice = Organization of classes to teach school students safe behavior in the street // *Spravochnik starshego vospitatelja škol'nogo uchrezhdenija*. 2019. № 6. S. 29–34.

10. Kosteckaja G. A. Osnovy bezopasnosti zhiznedejatel'nosti v shkole: vozmozhnosti, problemy i perspektivy = School life safety fundamentals: opportunities, challenges and perspectives // *Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti*. Moskva : Novye tehnologii, 2016. S. 37–40.

11. Kuznecov V. I. Formirovanie bezopasnogo obraza zhizni v processe urokov «Okruzhajushhego mira» v nachal'noj shkole = Building a safe lifestyle in the process of «The World Around» lessons in primary school. Chita : ZabGGPU, 2012. 168 s.

12. Kut'ev V. O. Vneurochnaja dejatel'nost' škol'nikov = Extracurricular activities of school students. Moskva : Prosveshhenie, 2013. 223 s.

13. Lebedeva S. Ju. Ispol'zovanie igrovych tehnologij v organizacii vneurochnoj dejatel'nosti mladshih škol'nikov = The use of game technologies in organization of extracurricular activities of younger students // *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2018. № 6. S. 135–140.

14. Naumenko Ju. L. Mehanizmy formirovanija navykov bezopasnogo i stabil'nogo povedenija škol'nikov = Mechanisms for formation of safe and stable behavior skills of school students // *Vestnik universiteta Rossijskoj akademii obrazovanija*. 2009. № 3. S. 118–120.

15. Posmitnaja A. A. Formirovanie bezopasnogo povedenija u mladshih škol'nikov na jetape postuplenija v shkolu = Formation of safe behavior in younger students at the stage of admission to school // *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017. T. 29. S. 201–204.

16. Sarsembenova G. D. Osobennosti organizacii vneurochnoj raboty v nachal'noj shkole = Features of organization of extracurricular work in primary school / G. D. Sarsembenova, A. D. Abilhaeva // *Molodoj uchenyj*. 2016. № 21. S. 916–919.

17. Toporov I. K. Metodika prepodavanija kursa «Osnovy bezopasnosti zhiznedejatel'nosti» v obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenijah = Methodology for teaching the course «Basics of Life Safety» in educational institutions. Moskva : Prosveshhenie, 2000. 93 s.

18. Shilova M. I. Teorija i praktika vospitanija chert haraktera mladshih škol'nikov v urochnoj i vneurochnoj

dejatel'nosti = Theory and practice of education of character traits at younger students in class and extracurricular activity / M. I. Shilova, N. I. Malinovskaja // *Zavuch nachal'noj shkoly*, 2013. 98 s.

19. Shhurkova N. E. *Pedagogika: igrovye metodiki v klassnom rukovodstve = Pedagogy: game techniques in the classroom management : uch. posobie dlja SPO*. Moskva : Jurajt, 2020. 167 s.

20. Jakovleva E. V. *Osobennosti organizacii vneurochnoj dejatel'nosti po formirovaniju kul'tury bezopasnogo social'nogo povedenija u mladshih shkol'nikov = Features of organization of extracurricular activities to form a culture of safe social behavior among younger students // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija*. 2017. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26229> (data obrashhenija: 28.12.2022).

21. Jarikova S. G. *Formirovanie otvetstvennosti u mladshih shkol'nikov = Formation of responsibility among younger students Metod. rekomendacii dlja studentov i uchitelej nach. klassov*. Volgograd. 2018. 348 s.

22. Ben-Arieh, A., McDonell, J., & Attar-Schwartz S. *Safety and Home-School Relations as Indicators of Children Well Being: Whose Perspective Counts? Social Indicators Research*, 2009. 90(3). pp. 339–349.

23. Turgut T., Yaman M., & Turgut A. *Educating Children on Water Safety for Drowning Prevention. Social Indicators Research*, 2015. 129(2), 787–801.

24. Widowati E., Koesyanto H., & Sugiharto. *Application of Safety Education on Junior High School Teaching Materials. Advance in Health Research*, 2018. 12. pp. 258–262.

Статья поступила в редакцию 11.12.2023; одобрена после рецензирования 10.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 11.12.2023; approved after reviewing 10.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

## МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

Научная статья  
УДК 377.131.14  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_53  
EDN: KTAXEL

### **Иноязычная подготовка к межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности**

**Юлия Юрьевна Тимкина**

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и связей с общественностью, Пермский национальный исследовательский политехнический университет. 614990, Пермский край, г. Пермь, Комсомольский проспект, д. 29  
timkinaj@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5005-0071>

**Аннотация.** Приоритетной задачей высшего образования сегодня является подготовка выпускников вуза к решению задач профессиональной деятельности в сотрудничестве с коллегами из стран-партнеров. Работа в международных командах связана с осуществлением профессионального взаимодействия на языке-посреднике в межкультурном общении. На основе теоретических работ, посвященных развитию языковой личности обучающихся, профессионально ориентированному обучению иностранному языку в вузе, разработке межкультурного подхода к обучению, представляется возможным уточнить цель иноязычной подготовки в вузе – необходимость формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающихся. Формирование данного типа языковой личности в вузе осуществляется посредством организации аудиторных занятий в виде ситуаций межличностного общения в малых группах при решении исследовательских задач, приближенных к реальным ситуациям общения в будущей профессиональной деятельности, и организации самостоятельной работы на основе анализа индивидуальных потребностей обучающихся для решения исследовательских задач на языке-посреднике. Ситуации межличностного общения представляется возможным реализовать в виде кейсов, включающих контрольно-измерительные параметры. Заранее сформулированные критерии оценки результата групповой работы позволяют управлять образовательным процессом, оценивать динамику развития способностей профессионально ориентированной межкультурной языковой личности обучающегося. Наблюдения над групповой работой обучающихся показали, что организация ситуаций межличностного общения в рамках профессионального дискурса способствует формированию качеств востребованного типа языковой личности, а именно: принятие разных точек зрения, уважительное отношение, поддержка и помощь участникам команды, формулировка собственных идей на основе аргументации и примеров.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированная межкультурная языковая личность; язык-посредник; профессиональное взаимодействие; обучение в группе; исследовательские задачи; профессиональный дискурс

**Для цитирования:** Тимкина Ю. Ю. Иноязычная подготовка к межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 53–60. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_53](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_53). <https://elibrary.ru/KTAXEL>

## METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

### Foreign language training for intercultural interaction in professional activity

**Yulia Yu. Timkina**

Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of foreign languages and public relations, Perm national research polytechnic university. 614990, Perm krai, Perm, Komsomolsky prospekt, 29  
timkinaj@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5005-0071>

**Abstract.** The priority task of higher education today is to prepare university graduates to solve the problems of professional activity in cooperation with colleagues from partner countries. Work in international teams is associated with implementing of professional interaction in the mediator language in intercultural communication. On the basis of theoretical works devoted to the development of the language personality of students, professionally oriented learning of a foreign language at a university, development of an intercultural approach to education, it is possible to clarify the purpose of foreign-language training at university – the need to form a professionally oriented intercultural language personality of students. The formation of this type of language personality at the university is carried out by organizing classroom lessons in the form of interpersonal communication situations in small groups when solving research problems close to real communication situations in future professional activities, and organizing independent work based on the analysis of the individual needs of students to solve research problems in the mediator language. Interpersonal communication situations can be implemented in the form of cases, including control and measuring parameters. Pre-formulated criteria for assessing the result of group work allow you to manage the educational process, assess the dynamics of the development of the abilities of a professionally oriented intercultural language personality of the student. Observing the group work of students showed that the organization of interpersonal situations within the framework of professional discourse contributes to the formation of qualities of the demanded type of language personality, namely: adoption of different points of view, respect, support and assistance to team members, formulation of their own ideas based on argumentation and examples.

**Key words:** professionally oriented intercultural linguistic personality; mediator language; professional interaction; group training; research tasks; professional discourse

**For citation:** Timkina Yu. Yu. Foreign language training for intercultural interaction in professional activity. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 53-60. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_53](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_53). <https://elibrary.ru/KTAXEL>

### Введение

Обучение иностранному языку в вузе подчинено целям профессиональной подготовки, призвано подготовить обучающихся к выполнению будущей профессиональной деятельности, в том числе на иностранном языке. Иностранный язык как средство коммуникации необходим для обеспечения профессионального взаимодействия специалистов различных отраслей экономики с коллегами из разных стран. Взаимодействие с зарубежными партнерами происходит в рамках выполнения международных проектов, торговых связей, обмена опытом научной и практической деятельности. При этом в современных условиях установление связей со странами Азии, Южной Африки, Китайской Народной Республикой, Индией и другими расширяет область сотрудниче-

ства и определяет круг партнеров. Специалисты, обладающие опытом международного взаимодействия, задействованы в разных странах – по завершению проекта в одной стране, они способны приступить к работе в другой. Языком профессионального взаимодействия является английский язык, признанный языком международного общения.

Распространение английского языка способствовало появлению международного английского языка, на котором сегодня публикуются результаты научных исследований, оформляется документация в международных проектах, осуществляется межличностное и деловое общение. Международный английский язык содействует установлению контактов и налаживанию связей между представителями разных культур; в нашем исследовании рассматривается в качестве

языка-посредника, то есть средства межкультурного взаимодействия между представителями разных стран, носителями различных языков и культур, для которых этот язык является не родным, целенаправленно изучаемым.

Профессиональное межкультурное взаимодействие на языке-посреднике среди представителей различных культур является сложным видом коммуникации. Трудности общения связаны не только с языковыми особенностями, такими как интонационная, фонетическая интерференция, но и с культурными представлениями, которые отражаются в обычаях, традициях, религиозных нормах, пищевых предпочтениях [Чернышёва, 2021]. Стереотипы, складывающиеся в нашем представлении о других народах, культурах, оказывают влияние на восприятие партнеров по общению, не способствуют объективной оценке ситуации общения и действий партнеров; являются барьерами при установлении деловых контактов. Преодоление языковых и культурных барьеров в общении на языке-посреднике является сложной когнитивной и психологической деятельностью, при которой происходит соприкосновение языковых картин мира и отраженных в них культур партнеров по общению, а также картины мира иностранного языка, на котором осуществляется общение [Peng, 2019].

Подготовка к межкультурному взаимодействию на языке-посреднике связывается в научной литературе с формированием межкультурной языковой личности. Опираясь на теорию языковой личности (Н. Д. Арутюнова, Г. И. Богин, В. В. Виноградов, В. И. Карасик, Ю. Н. Караулов и др.), описывающей проявление индивидуальной творческой речи относительно языка как социальной системы средств коммуникации, исследования в области овладения иностранным языком для международного общения показывают значимость формирования интернационального мышления [Li, 2020], связываемого с жизнедеятельностью человека в многонациональном обществе и его способностью к сотрудничеству с представителями разных стран, носителями разных языков и культур [Peng, 2019]. Развитие интернационального мышления призвано объединить людей для решения глобальных проблем человечества [Munezane, 2021], направлено на установление и сохранение национальной, культурной, профессиональной, социально-групповой идентичности человека в мире на основе уважения и признания права личности на самоидентификацию [Schwarzenthal, 2019].

Межкультурная языковая личность, обладающая интернациональным мышлением, способна ориентироваться в глобальном мире посредством восприятия партнера или информации, основываясь не на личных предпочтениях и симпатии, а на рефлексии общения, оценке фактологических данных [Zhang, 2019]. Это способствует установлению контактов в духе познания разнообразия мира, а также позволяет развивать информационную безопасность человека как в межличностном общении, так и в интернете [Колесников, 2020]. В логике обеспечения личностных границ и соблюдения информационной безопасности данный тип языковой личности способен устанавливать контакты и завершать общение в случае манипулирования со стороны собеседника, проявления неуважительного, негативного отношения.

В контексте подготовки обучающихся вуза к профессиональному межкультурному взаимодействию представляется необходимым формировать «профессионально ориентированную межкультурную языковую личность», направленную на решение профессиональных задач на языке-посреднике. В отличие от «профессиональной межкультурной языковой личности», понимаемой в нашем исследовании как способности человека профессионально участвовать в межкультурной коммуникации, что относится к профессиональной деятельности переводчика, способность бакалавров, магистров, специалистов и аспирантов участвовать в межкультурном взаимодействии в ситуациях общения при выполнении трудовых функций определяет характеристику – «профессионально ориентированная», то есть языковая личность, проявляющаяся в языке профессии, например, контексте общения в сфере химических технологий, строения авиадвигателей и других.

Условия формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в процессе иноязычной подготовки в вузе должны обеспечивать приобретение умений и опыта взаимодействия в контексте будущей профессиональной деятельности на языке-посреднике. Методы формирования данного типа личности связываются с совместной деятельностью обучающихся на языке-посреднике в групповой работе при решении исследовательских задач [Черкашина, 2020]. Организация аудиторной работы в форме групповой исследовательской работы обеспечивает межличностное общение участников при наличии разнообразных

точек зрения в контексте задач будущей профессиональной деятельности, предоставляет опыт взаимодействия на языке-посреднике [Тройникова, 2022], создает условия для профессионального самоопределения и самореализации личности [Паклянова, 2021].

### Методы исследования

В области научного познания существования и взаимодействия культур разработаны и обоснованы кросс-культурные подходы [Тарева, 2019], различающиеся по определению статусов родной культуры и чужой культуры [Сафонова, 2021], значимости сохранения собственной культурной принадлежности, возможности и условий адаптации к иноязычной культуре [Peng, 2019], возможности диалога культур в поликультурном социуме [Саратовцева, 2022; Elias, 2020]. В логике формирования профессионально ориентированной межкультурной языковой личности в вузе имеют значение положения межкультурного подхода, который выходит за рамки взаимодействия отдельных культур [Безукладников, 2021], постулирует развитие иноязычных навыков и умений в межкультурном общении [Sabirjanovna, 2022].

### Результаты исследования

Теоретический анализ исследований, посвященных межкультурному подходу, показывает, что в основе взаимодействия участников, носителей разных языков и культур, находятся личностные характеристики, проявляющиеся в когнитивных, поведенческих [Левитан, 2017] и аффективных установках человека [Li, 2020]. Формирование свойств личности, обеспечивающих готовность к сотрудничеству в многокультурном социуме [Hélot, 2020], реализуется посредством развития интернационального мышления, включающего на мотивационном уровне ценности познания разнообразия мира, на когнитивном уровне – знания о культуре как социальном конструкте [Schwarzenthal, 2019]. Исследования о взаимосвязи уровня владения иностранным языком и способности к межкультурному взаимодействию демонстрируют наличие корреляции [Çilođlan, 2019; Tsang, 2022]. Это связывается с овладением другими языковыми картинками и расширением мировоззренческих позиций [Romijn, 2020], развитием гибкости, позволяющей познавать иные формы мира, сохраняя при этом собственную идентичность [Schwarzenthal, 2019].

Обобщение накопленного теоретического и практического опыта позволяет сформулировать цель иноязычной подготовки в вузе: формирование профессионально ориентированной межкультурной языковой личности, которая проявляется в способности выпускника вуза осуществлять коммуникацию в профессиональной деятельности посредством восприятия и создания грамматически и лексически корректных высказываний, организованных в связный текст с различными коммуникативными функциями, различных жанров в устной и письменной формах на иностранном языке, взаимодействовать с носителями разных языков и культур на основе ценности разнообразия людей и проявления уважения к различиям, воспринимать партнера, опираясь на межличностное познание путём рефлексии общения. Формирование данного типа языковой личности реализуется в совместной иноязычной речевой деятельности обучающихся, которая обеспечивает межличностное взаимодействие в контексте будущей профессии.

Овладение иностранным языком и формирование языковой личности обучающихся вуза реализуется в профессиональном дискурсе как «совкупности речемыслительных действий коммуникантов в профессионально значимых ситуациях» [Левитан, 2021]. Разработанная теоретическая база обучения профессионально ориентированному иностранному языку в вузе обеспечивает возможность вовлечения обучающихся в профессиональный дискурс в виде ситуаций общения, реализующих межличностное взаимодействие, направленное на получение опыта сотрудничества в разнообразном социуме [Игнашина, 2022].

Проектирование ситуаций межличностного общения на занятиях основывается на: 1) организации совместной исследовательской деятельности, позволяющей объединить работу с целью достижения планируемого результата; 2) наличии ниш выражения мнения, отношения обучающихся к изучаемой проблеме; 3) ограниченном количестве участников группы с целью распределения нагрузки на каждого студента и предоставления достаточного количества времени для речевой деятельности; 4) активном овладении языковыми единицами профессионального дискурса; 5) профессиональной ценности обсуждаемой проблемы. Организацию ситуаций общения возможно представить в виде кейсов, «ориентирующих на применение теоретических знаний при решении практических задач путем имитационного моделирования профессиональной де-



тельности» [Гитман, 2022] и включающих контрольно-измерительные инструменты, позволяющие управлять образовательным процессом посредством установления критериев оценки, контролировать и оценивать динамику развития знаний и умений [Бадашкеева, 2021].

Рассмотрим практическую реализацию установленного образовательного процесса на примере иноязычной подготовки обучающихся по специальности 24.05.02 «Проектирование авиационных и ракетных двигателей» в первом семестре подготовки, охватывающем 41 час аудиторной работы и 63 часа самостоятельной работы. Аудиторные занятия представлены в виде кейсов для работы в мини-группах. Самостоятельная работа призвана обеспечить подготовку к речевой деятельности в рамках решения кейсов, тренировку и закрепление изучаемого материала при построении индивидуальной образовательной траектории на основе анализа потребностей обучающегося в языковых, коммуникативных знаниях. Введение в язык профессии целесообразно начать с общей терминологии, касающейся двух направлений: авиация и космонавтика. В рамках модуля «Авиация» обучающиеся знакомятся с историей авиации, использованием летательных средств, названием частей самолета и их функциями, силами, действующими на самолёт, видами двигателей, принципами работы авиационных двигателей, материалами для производства современных двигателей, системами управления. Каждый раздел модуля представлен самостоятельным кейсом, предназначенным для групповой работы студентов.

На примере раздела «Силы, действующие на самолет» продемонстрируем кейс «Four Forces acting on an Airplane» (четыре силы, действующие на самолёт). Студентам предлагается ответить на вопрос «Почему самолёт летает?». Информационные источники включают интернет-ресурсы на английском языке: официальный сайт Национального управления по авиации и исследованию космического пространства, сайт энциклопедии Британика, а также ресурсы для фонетической работы – словари, платформы, содержащие звучание языковых единиц. Критерии оценки ответа на поставленный вопрос: время общего ответа 10 минут; участие в ответе каждого студента группы; фонетическая, грамматическая и лексическая корректность; структура ответа; наличие иллюстрации; полнота ответа.

Наблюдение за групповой работой показывает, что межличностное общение в группе строит-

ся при установлении объема знаний участников группы по данному вопросу, поиске информации, формулировке и структурировании общего ответа, создании иллюстрации, распределении ролей, отработке фонетических и грамматических особенностей языковых единиц. Участники группы сталкиваются с различным уровнем готовности к иноязычной речевой деятельности друг друга, проблемами распределения ролей, необходимостью оказания помощи и поддержки студентов с низким уровнем владения иностранным языком. Проявляются умения договариваться, идти на компромисс, соглашаться с мнением других, готовность принимать разнообразные идеи и поиск творческих решений их воплощения, умения аргументировать собственные идеи, опираясь на факты и примеры. Межличностное взаимодействие при помощи заранее введенных фраз и клише согласия и несогласия, выражения мнения, уточнения мнения собеседников происходит, с одной стороны, шаблонно, с другой стороны, наблюдается более быстрое и успешное достижение результата, проходящее в достаточно вежливом, менее эмоциональном, но более рациональном ключе. Отметим, что творческий нестандартный подход к решению поставленной задачи, чаще содержащий юмористические аспекты, предлагаемый каким-либо участником, вызывает одобрение группы, попытки доработать и внедрить в проект, что сопровождается положительными эмоциями. Удовлетворение от процесса общения и достижения результата, возможности проявить не только знания в английском языке и физике, как в описанном нами ранее кейсе, но и творческий потенциал, возможность продемонстрировать собственные интересы и предпочтения при предъявлении результата всей группе студентов, – способствует установлению более тесных контактов между студентами, формирует положительную атмосферу на занятии.

Анализ результатов решения кейсов в течение семестра показывает, что со временем обучающиеся демонстрируют большую готовность и способность подготовить в мини-группе за небольшое количество времени и представить иноязычное сообщение: корректно используют лексические единицы профессионального дискурса, применяют необходимые грамматические конструкции, соблюдают фонетические нормы, логически верно выстраивают общее высказывание. Оценка индивидуальных достижений обучающихся показывает динамику развития навы-

ков и умений иноязычной речевой деятельности: значительное расширение профессионально ориентированного лексического запаса, уверенное использование речевых конструкций межличностного взаимодействия, корректное применение грамматических структур. Отмечается снижение тревожности при ответе, большая спонтанность речи, проявление гибкости при нехватке языковых средств, что способствует решению коммуникативной задачи.

### Заключение

Межличностное иноязычное общение в ходе обсуждения и решения кейса отвечает возрастным потребностям обучающихся, является мотивом к развитию иноязычных способностей профессионально ориентированной межкультурной языковой личности. Связь между способностью к межкультурному взаимодействию в сфере будущей профессиональной деятельности и организацией межличностного взаимодействия в контексте решения задач будущей профессиональной деятельности проявляется в формировании таких свойств личности, как готовность принимать идеи собеседника на языке-посреднике, проявлять уважение, способность договариваться и приходить к компромиссу, высказываться в рамках обсуждаемой темы, что свидетельствует о формировании профессионально ориентированной межкультурной языковой личности. Целенаправленное формирование данного типа языковой личности в процессе изучения в вузе дисциплин, связанных с овладением иностранным языком посредством организации аудиторных занятий в виде ситуаций межличностного общения при решении исследовательских задач в сфере профессиональной деятельности и самостоятельной работы, обеспечивающей развитие иноязычных умений на основе анализа индивидуальных потребностей обучающихся, способствует подготовке кадров различных отраслей российской экономики, способных осуществлять профессиональную деятельность в международных командах.

### Библиографический список

1. Бадашкева М. Л. Кейс как контрольно-измерительный инструмент при подготовке будущих учителей технологии / М. Л. Бадашкева, Е. К. Гитман // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 5. С. 67–74.
2. Безукладников К. Э. Интеграция международных технологий обучения в российское образовательное пространство / К. Э. Безукладников, Б. А. Крузе, А. А. Вертьянова // Иностранные языки в школе. 2021. № 4. С. 18–27.
3. Гитман Е. К. Мультидисциплинарный кейс в профессиональной подготовке студентов вуза / Е. К. Гитман, Л. Р. Лизунова, Л. А. Гущина // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 1. С. 86–96.
4. Игнашина З. Н. Взаимодействие как основной элемент обучения иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 382–385.
5. Колесников А. А. Анализ актуальных ориентиров в обучении иностранным языкам // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. № 2 (38). С. 89–100.
6. Левитан К. М. Развитие межкультурной компетентности студентов неязыковых специальностей // Правоохранительные органы: теория и практика. 2017. № 1. С. 147–150.
7. Левитан К. М. Ценностные отношения как мотивационная основа развития языковой личности студентов в научно-образовательном пространстве юридического дискурса / К. М. Левитан, М. А. Югова // Язык и культура. 2021. № 56. С. 164–178.
8. Паκлянова В. А. Профессиональная самореализация личности на разных стадиях обучения в высшем учебном заведении / В. А. Паκлянова, Ю. П. Поварёнков // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2021. № 1 (41). С. 504–515.
9. Саратовцева Н. В. «Диалог культур» как форма межкультурного взаимодействия / Н. В. Саратовцева, Р. И. Котовский // Социосфера. 2022. № 3. С. 20–23.
10. Сафонова В. В. Лингвокультурная языковая педагогика: спорные и бесспорные вопросы развития личности человека средствами соизучаемых языков // Иностранные языки в школе. 2021. № 11. С. 4–12.
11. Тарева Е. Г. Культура в системе современной лингводидактической концептологии // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. 2019. № 2 (30). С. 81–89.
12. Тройникова Е. В. Субъект межкультурного взаимодействия: диалоговая трансформация образовательного конструкта // Язык и культура. 2022. № 59. С. 298–319.
13. Черкашина Е. И. Моделирование ситуаций межкультурного общения на занятиях по испанскому языку (языковой вуз) / Е. И. Черкашина, С. С. Дьячкова // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 3 (52). С. 423–429.
14. Чернышёва Л. А. Проблема различий в межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 1 (57). С. 183–187.
15. Çiloğlan F., Bardakçi M. The relationship between intercultural sensitivity and English language achievement // Journal of Language and Linguistic Studies. 2019. № 15(3). P.1204–1214.

16. Elias A., Mansouri F. A systematic review of studies on interculturalism and intercultural dialogue // *Journal of Intercultural Studies*. 2020. № 41(4). P. 490–523.

17. Héliot Y., Mittelmeier J., Rienties B. Developing learning relationships in intercultural and multidisciplinary environments: A mixed method investigation of management students' experiences // *Studies in Higher Education*. 2020. № 45 (11). P. 2356–2370.

18. Li M. An examination of two major constructs of cross-cultural competence: Cultural intelligence and intercultural competence // *Personality and individual differences*. 2020. № 164. P.110105.

19. Munezane Y. A new model of intercultural communicative competence: bridging language classrooms and intercultural communicative contexts // *Studies in Higher Education*. 2021. № 46(8). P.1664–1681.

20. Peng R.Z., Wu W.P. Measuring communication patterns and intercultural transformation of international students in cross-cultural adaptation // *International Journal of Intercultural Relations*. 2019. № 70. P.78–88.

21. Romijn B. R., Slot P. L., Leseman P. P., Pagani V. Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison // *International Journal of Intercultural Relations*. 2020. № 79. P. 58–70.

22. Sabirjanovna P. Z. A model for developing students' communicative competence by teaching them intercultural communication // *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*. 2022. № 10(11). P. 680–683.

23. Schwarzenhal M., Juang L., Schachner M. K., van de Vijver F.J. «When birds of a different feather flock together»—intercultural socialization in adolescents' friendships // *International Journal of Intercultural Relations*. 2019. № 72. P.61–75.

24. Tsang A. Examining the relationship between language and cross-cultural encounters: Avenues for promoting intercultural interaction // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2022. № 43(2). P. 98–110.

25. Zhang X, Zhou M. Interventions to promote learners' intercultural competence: A meta-analysis // *International journal of intercultural relations*. 2019. № 71. P. 31–47.

#### Reference list

1. Badashkeeva M. L. Kejs kak kontrol'no-izmeritel'nyj instrument pri podgotovke budushhij uchitelej tehnologii = Case as a control and measurement tool in preparing future technology teachers / M. L. Badashkeeva, E. K. Gitman // *Gumanitarnye issledovanija. Pedagogika i psihologija*. 2021. № 5. S. 67–74.

2. Bezukladnikov K. Je. Integracija mezhdunarodnyh tehnologij obuchenija v rossijskoe obrazovatel'noe prostranstvo = Integration of international learning technologies into the Russian educational space / K. Je. Bezukladnikov, B. A. Kruze, A. A. Vert'janova // *Inostrannye jazyki v shkole*. 2021. № 4. S. 18–27.

3. Gitman E. K. Mul'tidisciplinarnyj kejs v profesional'noj podgotovke studentov vuza = Multidisciplinary case in the professional training of university students / E. K. Gitman, L. R. Lizunova, L. A. Gushhina // *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki*. 2022. № 1. S. 86–96.

4. Ignashina Z. N. Vzaimodejstvie kak osnovnoj jelement obuchenija inostrannomu jazyku = Interaction as the main element of learning a foreign language // *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija*. 2022. № 2 (93). S. 382–385.

5. Kolesnikov A. A. Analiz aktual'nyh orientirov v obuchenii inostrannym jazykam = Analysis of current guidelines in teaching foreign languages // *Vestnik MGPU. Serija: Filologija. Teorija jazyka. Jazykoe obrazovanie*. 2020. № 2 (38). S. 89–100.

6. Levitan K. M. Razvitie mezhkul'turnoj kompetentnosti studentov nejazykovykh special'nostej = Development of intercultural competence of non-linguistic students // *Pravoohranitel'nye organy: teorija i praktika*. 2017. № 1. S. 147–150.

7. Levitan K. M. Cennostnye otnoshenija kak motivacionnaja osnova razvitija jazykovoj lichnosti studentov v nauchno-obrazovatel'nom prostranstve juridicheskogo diskursa = Value relations as a motivational basis for the development of the language personality of students in the scientific and educational space of legal discourse / K. M. Levitan, M. A. Jugova // *Jazyk i kul'tura*. 2021. № 56. S. 164–178.

8. Pakljanova V. A. Professional'naja samorealizacija lichnosti na raznyh stadijah obuchenija v vysshem uchebnom zavedenii = Professional self-realization of personality at different stages of study in a higher educational institution / V. A. Pakljanova, Ju. P. Povarjonkov // *Chelovecheskij faktor: Social'nyj psiholog*. 2021. № 1 (41). S. 504–515.

9. Saratovceva N. V. «Dialog kul'tur» kak forma mezhkul'turnogo vzaimodejstvija = «Dialogue of cultures» as a form of intercultural interaction / N. V. Saratovceva, R. I. Kotovskij // *Sociosfera*. 2022. № 3. S. 20–23.

10. Safonova V. V. Lingvokul'turnaja jazykovaja pedagogika: spornye i besspornye voprosy razvitija lichnosti cheloveka sredstvami soizuchaemykh jazykov = Linguocultural language pedagogy: controversial and indisputable issues of human personality development by means of co-learned languages // *Inostrannye jazyki v shkole*. 2021. № 11 S. 4–12.

11. Tareva E. G. Kul'tura v sisteme sovremennoj lingvodidakticheskoj konceptologii = Culture in the system of modern linguodidactic conceptology // *Vestnik MGPU. Serija: Filosofskie nauki*. 2019. № 2 (30). S. 81–89.

12. Trojnikova E. V. Subjekt mezhkul'turnogo vzaimodejstvija: dialogovaja transformacija obrazovatel'nogo konstrukta = Intercultural interaction subject: dialogue transformation of the educational construct // *Jazyk i kul'tura*. 2022. № 59. S. 298–319.

13. Cherkashina E. I. Modelirovanie situacij mezhkul'turnogo obshhenija na zanjatijah po ispanskomu

jazyku (jazykovej vuz) = Modeling of intercultural communication situations in Spanish language classes (language university) / E. I. Cherkashina, S. S. D'jachkova // *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2020. № 3 (52). S. 423–429.

14. Chernyshjova L. A. Problema razlichij v mezhkul'turnoj kommunikacii pri obuchenii inostrannomu jazyku = The problem of differences in intercultural communication in teaching a foreign language // *Uchenye zapiski. Jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021. № 1 (57). S. 183–187.

15. Çilođlan F., Bardakçi M. The relationship between intercultural sensitivity and English language achievement // *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2019. № 15(3). P.1204–1214.

16. Elias A., Mansouri F. A systematic review of studies on interculturalism and intercultural dialogue // *Journal of Intercultural Studies*. 2020. № 41(4). P. 490–523.

17. Héliot Y., Mittelmeier J., Rienties B. Developing learning relationships in intercultural and multidisciplinary environments: A mixed method investigation of management students' experiences // *Studies in Higher Education*. 2020. № 45 (11). P. 2356–2370.

18. Li M. An examination of two major constructs of cross-cultural competence: Cultural intelligence and intercultural competence // *Personality and individual differences*. 2020. № 164. P.110105.

19. Munezane Y. A new model of intercultural communicative competence: bridging language classrooms and intercultural communicative contexts // *Studies in Higher Education*. 2021. № 46(8). P.1664–1681.

20. Peng R. Z., Wu W.P. Measuring communication patterns and intercultural transformation of international students in cross-cultural adaptation // *International Journal of Intercultural Relations*. 2019. № 70. P.78–88.

21. Romijn B. R., Slot P. L., Leseman P. P., Pagani V. Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison // *International Journal of Intercultural Relations*. 2020. № 79. P. 58–70.

22. Sabirjanovna P. Z. A model for developing students' communicative competence by teaching them intercultural communication // *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*. 2022. № 10(11). P. 680–683.

23. Schwarzenthal M., Juang L., Schachner M. K., van de Vijver F.J. «When birds of a different feather flock together»—intercultural socialization in adolescents' friendships // *International Journal of Intercultural Relations*. 2019. № 72. P.61–75.

24. Tsang A. Examining the relationship between language and cross-cultural encounters: Avenues for promoting intercultural interaction // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2022. № 43(2). P. 98–110.

25. Zhang X, Zhou M. Interventions to promote learners' intercultural competence: A meta-analysis // *International journal of intercultural relations*. 2019. № 71. P. 31–47.

Статья поступила в редакцию 02.12.2023; одобрена после рецензирования 10.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 02.12.2023; approved after reviewing 10.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

Научная статья  
УДК 377.031  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_61  
EDN: KZMUXC

### **Использование дидактические возможностей электронных образовательных ресурсов для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа**

**Анна Сергеевна Шкаредных**

Аспирант кафедры педагогики, Вятский государственный университет. 610000, Кировская область, г. Киров, ул. Московская, д.36  
stud127586@vyatsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9993-7447>

**Аннотация.** На современном этапе развития профессионального образования в России проблема формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа является актуальной. Будущим специалистам среднего звена необходим иностранный язык для решения профессиональных задач, работы с документацией, корпоративной коммуникации.

Обучение иностранному языку в профессиональной деятельности осуществляется посредством электронных образовательных ресурсов. Преподаватели создают электронные курсы в системах управления обучением по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности», используют обучающие тренажёры, приложения, программы для совершенствования навыков всех видов речевой деятельности. В этой связи актуальным являются вопросы – какими особенностями обладают различные электронные образовательные ресурсы и на каких основаниях можно их структурировать для обеспечения большей эффективности в формировании профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа.

В статье представлено обоснование понятия «электронные образовательные ресурсы» с точки зрения их применения в формировании профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа. Для формирования лингвистического, социокультурного и стратегического компонента компетенции применяются специализированные, универсальные и вспомогательные виды электронных ресурсов. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что компоненты профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов среднего звена формируются за счёт применения совокупности различного вида и типа электронных образовательных ресурсов.

Значимость исследования заключается в том, что автором описаны особенности применения электронных образовательных ресурсов для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа. В статье представлена обоснованная структура видов и типов электронных ресурсов, сочетание которых обеспечивает анализ, отбор существующих или создание преподавателем собственных ресурсов для решения учебных задач.

Результаты исследования могут представлять научный интерес для преподавателей в любой научной области, а также учителей и исследователей в области профессионального образования, так как представленное сочетание электронных ресурсов может быть использовано при формировании любых компетенций.

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное обучение; иностранный язык для профессиональных целей; иноязычная коммуникативная компетенция; профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетенция; электронные образовательные ресурсы; студент колледжа

**Для цитирования:** Шкаредных А. С. Использование дидактические возможностей электронных образовательных ресурсов для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 61-70. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_61](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_61). <https://elibrary.ru/KZMUXC>

Original article

## Didactic possibilities of electronic educational resources in the process of forming a professionally oriented foreign-language communicative competence of college students

**Anna S. Shkarednykh**

Post-graduate student at department of pedagogy, Vyatka state university. 610000, Kirov region, Kirov, Moskovskaya st., 36  
stud127586@vyatsu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9993-7447>

**Abstract.** At the current stage of the vocational education development in Russia, the problem of forming a professionally oriented foreign-language communicative competence of college students is relevant. Future middle-level specialists need a foreign language to solve professional problems, work with documentation, corporate communication.

Training in a foreign language in professional activity is carried out through electronic educational resources. Teachers create electronic courses in learning management systems in the discipline «Foreign language in professional activity», use training simulators, applications, programs to improve the skills of all types of speech activity. In this regard, questions are relevant – what are the features of various electronic educational resources and on what basis they can be structured to ensure greater efficiency in formation of professionally oriented foreign-language communicative competence of college students.

The article presents the definition of the concept of «electronic educational resources» in terms of their use in the formation of professionally oriented foreign-language communicative competence of college students. Specialized, universal and auxiliary types of electronic resources are used to form the linguistic, sociocultural and strategic component of the competence. The results of the study indicate that the components of the professionally oriented foreign-language communicative competence of future middle-level specialists are formed by means of a set of different types of electronic educational resources.

The significance of the study lies in the fact that the author describes the features of the use of electronic educational resources to form a professionally oriented foreign-language communicative competence of college students. The article presents a reasonable structure of types of electronic resources, the combination of which ensures the analysis, selection of existing ones or the creation by the teacher of his own resources for solving educational problems.

The results of the study can be of scientific interest to teachers in any scientific field, as well as teachers and researchers in the field of vocational education, since the presented combination of electronic resources can be used in the formation of any competencies.

**Key words:** professionally oriented training; a foreign language for professional purposes; foreign-language communicative competence; professionally oriented foreign-language communicative competence; electronic educational resources; college student

**For citation:** Skarednykh A. S. Didactic possibilities of electronic educational resources in the process of forming a professionally oriented foreign-language communicative competence of college students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 61-70. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_61](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_61). <https://elibrary.ru/KZMUXC>

### Введение

Обучение иностранному языку для профессиональных целей посредством электронных образовательных ресурсов (ЭОР) на современном этапе развития профессионального образования является не инновацией, а условием эффективного обучения студентов. Это связано, в первую очередь, с тем, что для управления оборудованием, ведения корпоративной документации и коммуникации будущим специалистам среднего звена необходимо владение информационными технологиями. Более того, в качестве одного из ключевых требований работодателей к выпускнику колледжа является владение им компьютерными технологиями для осуществления профессиональных функций.

М. А. Азимова подчёркивает эффективность ЭОР в организации практических занятий по иностранному языку [Azimova, 2023]. В. И. Строкань отмечает вклад электронных ресурсов в развитие всех видов иноязычной речевой деятельности студентов благодаря их доступности и интерактивности [Строкань, 2017]. Н. В. Быстрова, Е. А. Уракова и А. Н. Сидоров в свою очередь считают, что ЭОР дают возможность организовать эффективное учебное взаимодействие, необходимое в условиях смешанного обучения [Быстрова, 2022]. По мнению Н. М. Лизуновой и Н. В. Чернышковой, электронные ресурсы позволяют организовать межкультурную коммуникацию и эффективное взаимодействие студентов друг с другом и с преподавателями в рамках изучения иностранного

языка в профессиональной деятельности [Лизунова, 2016]. Применение ЭОР придаёт процессу организации учебной практики студентов колледжа индивидуализированный характер. Интернет-технологии являются инструментом для организации эффективного дистанционного взаимодействия [Karaseva, 2022]. Используя ЭОР, студент способен своевременно и в требуемом объеме в удобное для него время представить материалы к оценке, а преподаватель имеет возможность объективно оценивать выполненные задания [Алёшин, 2021].

Таким образом, использование ЭОР при формировании профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа продиктовано современным состоянием развития науки и техники, требованиями работодателей и обосновано научным сообществом.

### Методы исследования

Метод обобщения передового педагогического опыта позволил обосновать актуальность проблемы и сформулировать гипотезу исследования. С целью раскрытия понятия «электронных образовательных ресурсов» и выделения видов и типов ЭОР автор использует метод анализа нормативно-правовых и педагогических источников. Метод структурного анализа позволил автору рассмотреть формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции как иерархическую систему. В статье синтезированы возможности видов и типов ЭОР в формировании лингвистического, социокультурного и стратегического компонента компетенции. Автор описывает формирование каждого компонента компетенции посредством разных видов ЭОР, а затем соотносит каждый вид с типом электронных ресурсов, что позволяет рассмотреть процесс формирования компетенции системно и более детально.

### Результаты исследования

В исследовании был предпринят анализ нормативных документов и научных подходов к определению понятия «электронные образовательные ресурсы». ГОСТ Р 52653–2006 определяет их как «ресурсы, представленные в электронно-цифровой форме и включающие в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них: информацию, программное обеспечение, необходимые для их использования в процессе обучения» [ГОСТ Р 52653–2006]. Данное определение явля-

ется универсальным и позволяет применять ЭОР в любой образовательной области.

Поскольку обучение студентов колледжа иностранному языку носит профессионально ориентированный характер, в подготовке специалистов среднего звена эффективны электронные ресурсы профильной направленности, предназначенные не для образовательных целей, но обладающие дидактическим потенциалом [Тарасова, 2021, с. 26]. Например, формирование навыков восприятия иноязычной речи на слух студентов медицинского колледжа может быть организовано при просмотре видеоролика «Оптимизация принятия клинических решений с помощью медицинских алгоритмов» на сайте фармакологической компании Roche [Оптимизация..., 2023].

Подобные примеры позволяют сделать вывод, что *продукты, содержащие в себе информацию профессиональной направленности на иностранном языке, представленные в электронной форме*, могут выступать в качестве электронных образовательных ресурсов для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа. Однако, для включения таких продуктов в учебную деятельность студентов необходимо обеспечить основания для их структуризации и описать их дидактические функции.

В рамках нашего исследования мы структурировали ЭОР с точки зрения особенностей их применения для формирования компонентов профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистического, социокультурного и стратегического компонентов [Тарасова, 2021, с. 27]. Лингвистический компонент – владение студентами грамматическим минимумом и специальной лексикой. Социокультурный компонент предполагает учёт социального и культурного контекста и способность студентов следовать нормам профессиональной речевой культуры. Стратегический компонент, на наш взгляд, включает овладение студентами колледжа коммуникативными стратегиями компенсации языковых пробелов в иноязычной коммуникации, направленной на решение профессиональных задач.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что каждый из представленных выше компонентов может успешно формироваться с использованием совокупности различных видов ЭОР. С позиции формирования иноязычной коммуникативной компетенции исследователи А. В. Зубов и И. И. Зубова выделяют три вида ЭОР: специализированные, универсальные и вспомогательные ЭОР [Методика..., 2009, с. 53]. Рассмотрим пред-

ставленную авторами классификацию с точки зрения того, какие дидактические цели могут быть достигнуты в формировании профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции посредством ЭОР.

*Специализированные ЭОР* используются для формирования лингвистического компонента компетенции. Например, формирование лексических навыков говорения студентов специальности 25.02.08 «Эксплуатация беспилотных авиационных систем» может быть организовано в рамках работы со статьёй «Правила использования дронов: что нужно знать» (Drone Regulations: What You Need to Know) [Правила..., 2023] на сайте научно-популярного журнала о компьютерных технологиях «PCMag». Ценность содержания обозначенной выше статьи заключается не только в её насыщенности профессиональной терминологией, но и в способности формировать нормы профессиональной культуры будущих специалистов, что способствует формированию социокультурного компонента.

*Универсальные ЭОР* применяются для формирования лингвистического компонента при обучении любым видам иноязычной речевой деятельности. Так, для совершенствования навыков восприятия иноязычной речи на слух на занятии по теме «Менеджмент в организации» преподаватель может использовать видеофрагмент «Управление изменениями» («Change management») [Change management, 2023] на образовательном портале British Council в разделе «Подкасты для специалистов». С опорой на текст видеоролика может быть организована работа с профессиональной терминологией, а устойчивые фразы, выражения, реплики, представленные в

тексте, могут служить каркасом для составления диалогического/монологического высказывания по теме. Коммуникативная ситуация, представленная в видеофрагменте, погружает студента в условия, приближенные к реальной коммуникации, что способствует усвоению будущими специалистами норм профессиональной культуры, а значит, позволяет формировать социокультурный компонент компетенции.

Дидактической целью *вспомогательных ЭОР* является повышение качества организации образовательного процесса. Например, схема частей автомобиля, представленная в статье «Из каких частей состоит автомобиль?» («What are the parts of a car?») [Из каких частей..., 2023] на сайте производителя автозапчастей Moog является наглядной опорой при работе студентов с профессиональной терминологией, позволяет снять языковые трудности, развивает умение определять значение слова по контексту. Использование инфографики даёт возможность студентам восполнить языковые пробелы при обсуждении особенностей строения автомобиля. 3D-модель и изображения корпусов автомобиля, представленные на сайте, моделируют коммуникативную ситуацию, в которой обучающийся способен принять на себя роль специалиста, что способствует усвоению будущими специалистами норм профессиональной культуры.

Особенности формирования компонентов профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа посредством специализированных, универсальных, вспомогательных видов ЭОР представлены на рис. 1.

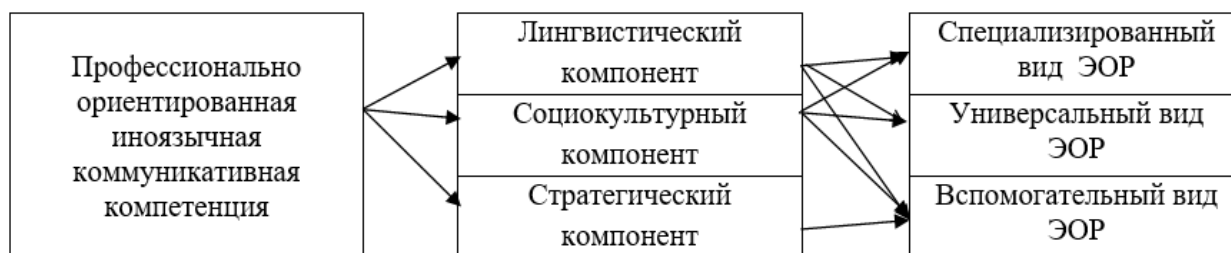


Рис 1. Формирование компонентов профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа посредством видов электронных образовательных ресурсов

Применительно к нашему исследованию классификация видов ЭОР, предложенная А. В. Зубовым и И. И. Зубовой, учитывает дидактические цели их применения в формировании каждого компонента профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. Однако, понимание одной лишь

дидактической цели недостаточно для осуществления отбора и комбинации ЭОР. Преподавателю важно иметь представление о том, как электронные ресурсы функционируют в образовательном процессе для достижения поставленной цели. В этом контексте особое значение приобретают дидактические функции, которые позво-



ляют более осмысленно отбирать необходимые для занятия ЭОР, отдавая предпочтение тем ресурсам, которые формируют не только языковые навыки, но профессиональные компетенции, основы профессиональной культуры. Данный подход требует, на наш взгляд, более детального анализа описанной выше классификации, соотношения видов с типами ЭОР на основе дидактических функций, которые они выполняют в формировании каждого компонента профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа. С этой целью обратимся к Национальным стандар-

там Российской Федерации, в которых отражены общие требования к ЭОР как средствам обучения.

В ГОСТ Р 52657–2006 выделены следующие типы ЭОР: текстовые, электронные аналоги печатных изданий, программные продукты, мультимедийные, изобразительные и аудио [ГОСТ Р 52657–2006]. Рассмотрим, как функционируют представленные типы ЭОР в формировании профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа (Табл.1).

Таблица 1.

**Дидактические функции различных типов электронных образовательных ресурсов при формировании компонентов профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа**

Тип ЭОР	Дидактические функции
Текстовые ЭОР	обеспечение информационной насыщенности обучения; представление теоретического учебного материала в оптимальном объеме и последовательности;
Электронные аналоги печатных изданий	формирование языковых навыков; формирование навыков и умений работать с учебной информацией; организация самостоятельной и групповой учебной деятельности; индивидуальная поддержка учебной деятельности; расширение кругозора обучающихся.
Программные продукты	интерактивность; автоматизация учебных действий; формирование и тренировка языковых навыков; автоматизированный контроль сформированности языковых навыков; трансляция профильных знаний; формирование коммуникативной компетенции; формирование компьютерной грамотности; организация самостоятельной и групповой учебной деятельности; развитие навыков тайм-менеджмента.
Мультимедийные ЭОР	интерактивность; формирование и тренировка языковых навыков; автоматизированный контроль сформированности языковых навыков; организация самостоятельной и групповой учебной деятельности; развитие когнитивной сферы личности; развитие мотивации на включение в деятельность; формирование норм профессиональной культуры; моделирование реальных условий коммуникации; развитие творческих способностей.
Аудио-ЭОР	снятие языковых трудностей; формирование фонетических навыков; моделирование реальных условий коммуникации.
Изобразительные ЭОР	влияние на эффективное восприятие учебного материала; обеспечение наглядной или содержательной опоры для высказывания; моделирование реальных условий коммуникации; влияние на эмоционально-волевую сферу обучающихся;

Дидактической функцией *текстовых* ЭОР является обеспечение студентов информацией и предоставление дополнительных сведений, например, работая с аннотацией к вебинару «Inspired Design Basics for Non-Graphic Designers»

(Основы вдохновенного дизайна для неграфических дизайнеров [Основы..., 2023]) на сайте SkillPath.ca будущие специалисты в области графического дизайна узнают об основах дизайна, овладевают профильной лексикой (graphic design, visual appeal, digital, non-designer, a flow

and balance, proportion), необходимой для составления аннотации к собственному онлайн-курсу.

Пример реализации дидактической функции *программных продуктов* (формирование языковых навыков наряду с трансляцией профильных знаний и формированием информационных компетенций будущих профессионалов): в программном учебном модуле для обучения английскому студентов компетенции «Сухое строительство и штукатурные работы» (plastering and drywall systems) на платформе издательского центра «Академия» представлены тексты профессионального характера для аудирования и чтения, а также упражнения для развития навыков говорения и письма. Тематический каркас модуля включает в себя процессы производства, инструменты, материалы и технику безопасности. Таким образом, работая с программно-учебным модулем, студент овладевает профильными знаниями, используя в качестве инструмента иностранный язык и повышая свою компьютерную грамотность.

*Мультимедийные ЭОР* используются для организации тренировки изученного материала в процессе выполнения лабораторных, практических, самостоятельных, проектных и исследовательских работ студентов; создания условий коммуникации и формирования профессиональ-

ной культуры будущих специалистов. Так, на портале BusinessEnglishPod British Council в разделе «Деловой английский язык» представлены видео-уроки для будущих профессионалов по темам: «Видеоконференция с клиентом», «Обсуждение стратегий ведения переговоров», «Удалённое управление коллективом». Работая с ЭОР, студенты не только развивают коммуникативные навыки и улучшают знание иностранного языка, но и получают профильные знания, знакомятся с корпоративной культурой, учатся выстраивать рабочее взаимодействие и узнают, как справляться с конфликтами на рабочем месте [Business English Meetings, 2023].

*Изобразительные типы ЭОР* функционируют в качестве средств наглядности и функционально-смысловых опор для иноязычного высказывания. Например, диаграмма статистических данных (рис. 2) может выступать в качестве содержательной опоры высказывания. Анализируя количественные данные диаграммы, студент логично выстраивает ответ. Профильная лексика в диаграмме позволяет обучающимся восполнить языковые пробелы, полно и развёрнуто ответить на вопрос к заданию [Number of road accidents..., 2023].

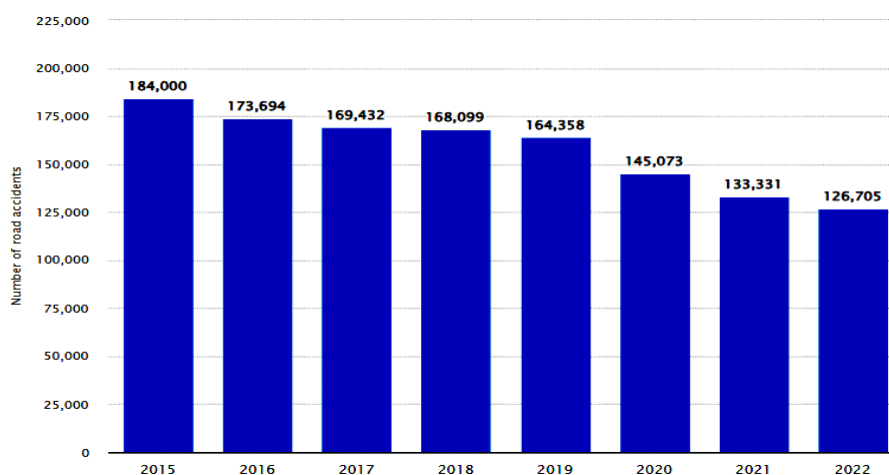


Рис.2. Количество дорожно-транспортных происшествий в России с 2015 по 2022 год

Дидактической функцией *аудио-ЭОР* является обеспечение правильного произношения терминов, так как их использование в устной речи часто вызывает проблемы у обучающихся. К таким ресурсам относятся: Online and Website Term Glossary, Online Safety Glossary of Terms, Glossary of Internet Terms, Visual Art Glossary.

Анализ сформулированных нами дидактических функций типов ЭОР в контексте формиро-

вания компонентов профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа позволяет заключить, что их применение даёт возможность студентам овладеть лексико-грамматическими навыками в процессе работы с теоретическими источниками и выполнения практических работ разного типа. Кроме того, студенты овладевают нормами профессиональной культуры в рамках профессио-

нально ориентированных коммуникативных ситуаций, смоделированных посредством иллюстративных и аудио-материалов. Также обучающиеся овладевают коммуникативными стратегиями преодоления языковых трудностей.

Таким образом, описанные нами ранее дидактические цели и сформулированные дидактические функции электронных ресурсов позволяют

соотнести виды и типы ЭОР, исходя из особенностей формирования каждого компонента профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. Соотношение видов и типов ЭОР представим схематически на рис. 3. Предложенная нами структура является универсальной и может быть применена к формированию и других компетенций.

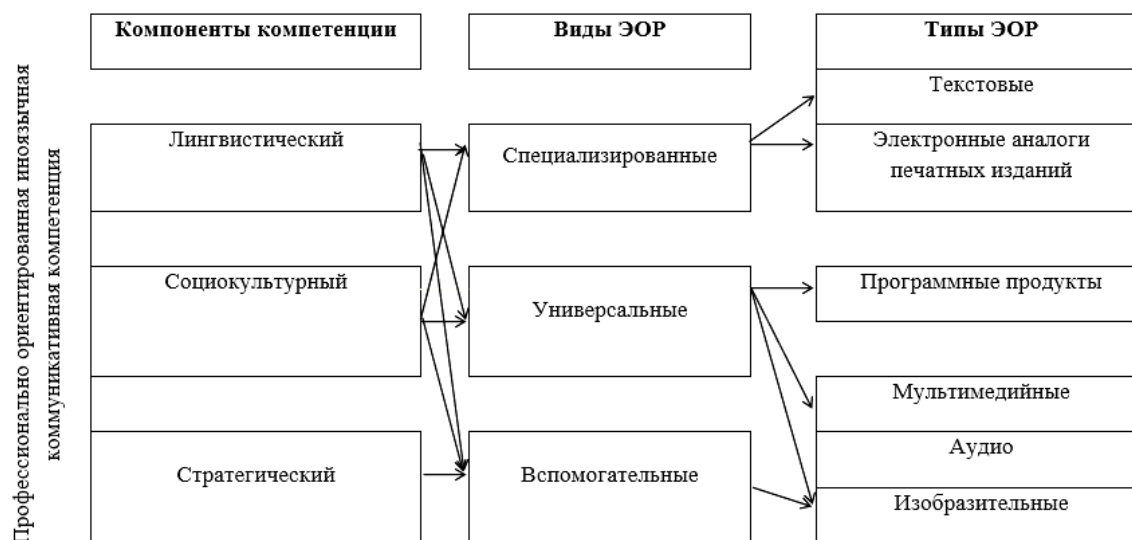


Рис. 3. Формирование компонентов профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа посредством сочетания видов и типов электронных образовательных ресурсов

Представленная структуризация видов и типов ЭОР формирования компонентов профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа является основой для подбора или конструирования преподавателем собственных ресурсов в соответствии с задачами конкретного занятия или образовательного процесса в целом.

### Заключение

В процессе формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа каждый тип ЭОР выполняет определённые дидактические функции. В соответствии с целью конкретного занятия и дидактическими функциями преподаватель может сочетать различные виды и типы ЭОР для формирования каждого компонента компетенции.

Обобщая всё вышеизложенное, можно выделить следующие особенности использования ЭОР для формирования компонентов профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа:

– лингвистический компонент формируется за счёт применения совокупности специализиро-

ванных, универсальных и вспомогательных видов ЭОР. К специализированному виду электронных ресурсов, участвующих в формировании языковых навыков в конкретном виде иноязычной речевой деятельности, относятся текстовые электронные ресурсы и аналоги печатных изданий. К типу универсальных электронных ресурсов относятся мультимедийные ресурсы и обучающие программы, которые представляют информацию в статических и динамических формах, а значит, участвуют в формировании языковых навыков в любом виде иноязычной речевой деятельности. К типу вспомогательных – относятся аудио- и изобразительные ЭОР, применение которых способствует более прочному формированию языковых навыков благодаря их способности выступать в качестве наглядной опоры для эффективного восприятия текстового материала.

– социокультурный компонент формируется посредством совокупности специализированных, универсальных и вспомогательных ЭОР: информационной базой для формирования норм профессиональной этики и корпоративной культуры выступают специализированные ЭОР; универсальные

ЭОР участвуют в овладении студентами нормами профессиональной речевой культуры; вспомогательные ЭОР моделируют коммуникативную ситуацию, максимально приближенную к условиям реальной профессиональной коммуникации.

– стратегический компонент предполагает овладение студентами колледжа коммуникативными стратегиями компенсации языковых пробелов в иноязычной коммуникации, направленной на решение профессиональных задач. С этой целью на занятии преподавателю необходимо применять совокупность вспомогательных ЭОР, в которую входят любые средства наглядности и аудиосопровождение. Ресурсы такого типа не только способствуют более эффективному восприятию материала, но и воздействуют на эмоциональную сферу студента, побуждают будущих профессионалов вступать в профессиональную коммуникацию и преодолевать возможные языковые трудности.

Анализируя представленные нами сочетания типов и видов ЭОР, можно заключить, что некоторые электронные ресурсы эффективны для формирования и лингвистического, и социокультурного, и стратегического компонента одновременно, поэтому следует объединить их в соответствии с их дидактическими функциями. Подобная комплексная организация и структуризация ЭОР позволит преподавателю наиболее эффективно формировать профессионально ориентированную иноязычную коммуникативную компетенцию студентов колледжа, воздействовать на их эмоционально-ценностную сферу, а также оптимизировать процесс адаптации или разработки собственных учебных материалов.

#### Библиографический список

- Алешин Б. С. Применение электронных образовательных ресурсов при проведении занятий учебной практики студентов колледжа // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 4 (84). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-elektronnyh-obrazovatelnyh-resursov-pri-provedenii-zanyatiy-uchebnoy-praktiki-studentov-kolledzha> (дата обращения: 24.09.2023).
- Быстрова Н. В. Электронные образовательные ресурсы как средство повышения качества образования / Н. В. Быстрова, Е. А. Уракова, А. Н. Сидоров // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69–1. С. 111–114.
- ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения» // Национальный стандарт Российской Федерации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200053103> (дата обращения: 10.02.2023).
- Из каких частей состоит автомобиль. URL: [http:// https://www.moogparts.com/parts-matter/parts-of-a-car.html](http://https://www.moogparts.com/parts-matter/parts-of-a-car.html) (дата обращения: 19.02.2023).
- Лизунова Н. М. Информационно-образовательные ресурсы в обучении профессиональному иностранному языку / Н. М. Лизунова, Н. В. Чернышкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 9–2 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-obrazovatelnye-resursy-v-obuchenii-professionalnomu-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 09.09.2023).
- Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам : учебное пособие / А. В. Зубов, И. И. Зубова. Москва : Академия, 2009. 140 с.
- Основы вдохновенного дизайна для неграфических дизайнеров. URL: [http:// https://skillpath.ca/webinar/inspired-design-basics-for-non-graphic-designers](http://https://skillpath.ca/webinar/inspired-design-basics-for-non-graphic-designers) (дата обращения: 19.03.2023).
- Правила использования дронов: что нужно знать. URL: [http:// https://www.pcmag.com/news/drone-regulations-what-you-need-to-know](http://https://www.pcmag.com/news/drone-regulations-what-you-need-to-know) (дата обращения: 19.02.2023).
- Приказ Минобрнауки России от 22.04.2014 № 383 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 23.02.03 Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта». URL: <https://base.garant.ru/70687348/> (дата обращения: 01.06.2023).
- Сибгатуллина А. А. Особенности использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку (опыт Республики Татарстан) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 1–2 (55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-elektronnyh-obrazovatelnyh-resursov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-opyt-respubliki-tatarstan> (дата обращения: 01.06.2023).
- Строкань В. И. Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Концепт. 2017. № S8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-ispolzovaniya-internet-resursov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 06.09.2023).
- Тарасова А. С. Структура профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов колледжа / А. С. Тарасова, Г. И. Симонова // Среднее профессиональное образование. 2022. № 9 (325). С. 25–30.
- Azimova M. A. Using electronic educational resources (EER) in teaching foreign languages // Экономика и социум. 2023. № 5–1 (108). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/using-electronic-educational-resources-eer-in-teaching-foreign-languages> (дата обращения: 02.10.2023).

14. British Council. Podcasts for professionals. URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org/business-english/podcasts-professionals> (дата обращения: 28.09.2023).

15. Business English Meetings. URL: <https://www.businessenglishpod.com/category/meetings/> (дата обращения: 28.09.2023).

16. Change management. URL: <http://https://learnenglish.britishcouncil.org/business-english/podcasts-professionals/change-management> (дата обращения: 01.02.2023).

17. Karaseva E. V., Vorontsova Yu. A. Online technologies and electronic educational resources in engineering education // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. № 3 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/online-technologies-and-electronic-educational-resources-in-engineering-education> (дата обращения: 09.09.2023).

18. Number of road accidents in Russia from 2015 to 2022. URL: <https://www.statista.com/statistics/1035535/russia-number-of-road-accidents> (дата обращения: 28.09.2023).

19. Optimising clinical decision-making with medical algorithms. URL: <https://www.roche.com/stories/medical-algorithms> (дата обращения: 24.09.2023).

#### Reference list

1. Aleshin B. S. Primenenie jelektronnyh obrazovatel'nyh resursov pri provedenii zanjatij uchebnoj praktiki studentov kolledzha = The use of electronic educational resources in the conduct of training practices for college students // Obshchestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2021. № 4 (84). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-elektronnyh-obrazovatelnyh-resursov-pri-provedenii-zanyatiy-uchebnoj-praktiki-studentov-kolledzha> (дата обращения: 24.09.2023).

2. Bystrova N. V. Jelektronnye obrazovatel'nye resursy kak sredstvo povyshenija kachestva obrazovaniya = Electronic educational resources as means for improving quality of education / N. V. Bystrova, E. A. Uraikova, A. N. Sidorov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. № 69–1. S. 111–114.

3. GOST R 52653-2006 «Informatcionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii. Terminy i opredelenija» = GOST R 52653-2006 «Information and communication technologies in education. Terms and Definitions» // Nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200053103> (дата обращения: 10.02.2023).

4. Iz kakih chastej состоit avtomobil' = What parts the car consists of. URL: <http://https://www.moogparts.com/parts-matter/parts-of-a-car.html> (дата обращения: 19.02.2023).

5. Lizunova N. M. Informatcionno-obrazovatel'nye resursy v obuchenii professional'nomu inostrannomu jazyku = Information and educational resources in teach-

ing a professional foreign language / N. M. Lizunova, N. V. Chernyshkova // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. № 9–2 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatcionno-obrazovatelnye-resursy-v-obuchenii-professionalnomu-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 09.09.2023).

6. Metodika primeneniya informacionnyh tehnologij v obuchenii inostrannym jazykam = Methodology for the use of information technologies in teaching foreign languages : uchebnoe posobie / A. V. Zubov, I. I. Zubova. Moskva : Akademija, 2009. 140 s.

7. Osnovy vdohnovennogo dizajna dlja negraficheskikh dizajnerov = Inspired design basics for non-graphic designers. URL: <http://https://skillpath.ca/webinar/inspired-design-basics-for-non-graphic-designers> (дата обращения: 19.03.2023).

8. Pravila ispol'zovaniya dronov: chto nuzhno znat' = Drone rules: What you need to know. URL: <http://https://www.pcmag.com/news/drone-regulations-what-you-need-to-know> (дата обращения: 19.02.2023).

9. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.04.2014 № 383 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 23.02.03 Tehnicheskoe obsluzhivanie i remont avtomobil'nogo transporta» = Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 22.04.2014 № 383 «On the approval of the federal state educational standard for secondary vocational education in the specialty 23.02.03 Maintenance and repair of road transport». URL: <https://base.garant.ru/70687348/> (дата обращения: 01.06.2023).

10. Sibgatullina A. A. Osobennosti ispol'zovaniya jelektronnyh obrazovatel'nyh resursov v obuchenii inostrannomu jazyku (opyt Respubliki Tatarstan) = Features of the use of electronic educational resources in teaching a foreign language (experience of the Republic of Tatarstan) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. № 1–2 (55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-elektronnyh-obrazovatelnyh-resursov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-opyt-respubliki-tatarstan> (дата обращения: 01.06.2023).

11. Strokan' V. I. Aktual'nost' ispol'zovaniya internet-resursov v obuchenii inostrannomu jazyku = Relevance of the use of Internet resources in teaching a foreign language // Koncept. 2017. № 88. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-ispolzovaniya-internet-resursov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 06.09.2023).

12. Tarasova A. S. Struktura professional'no orientirovannoj inojazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov kolledzha = Structure of professionally oriented foreign-language communicative competence of college students / A. S. Tarasova, G. I. Simonova // Srednee professional'noe obrazovanie. 2022. № 9 (325). S. 25–30.

13. Azimova M. A. Using electronic educational resources (EER) in teaching foreign languages // Jekonomika i socium. 2023. № 5–1 (108). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/using-electronic->

educational-resources-eer-in-teaching-foreign-languages (data obrashhenija: 02.10.2023).

14. British Council. Podcasts for professionals. URL: <https://learnenglish.britishcouncil.org/business-english/podcasts-professionals> (data obrashhenija: 28.09.2023).

15. Business English Meetings. URL: <https://www.businessenglishpod.com/category/meetings/> (data obrashhenija: 28.09.2023).

16. Change managment. URL: <http://https://learnenglish.britishcouncil.org/business-english/podcasts-professionals/change-management> (data obrashhenija: 01.02.2023).

17. Karaseva E. V., Vorontsova Yu. A. Online technologies and electronic educational resources in engineer-

ing education // Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Sociologija. Pedagogika. Psihologija. 2022. № 3 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/online-technologies-and-electronic-educational-resources-in-engineering-education> (data obrashhenija: 09.09.2023).

18. Number of road accidents in Russia from 2015 to 2022. URL: <https://www.statista.com/statistics/1035535/russia-number-of-road-accidents> (data obrashhenija: 28.09.2023).

19. Optimising clinical decision-making with medical algorithms. URL: <https://www.roche.com/stories/medical-algorithms> (data obrashhenija: 24.09.2023).

Статья поступила в редакцию 05.12.2023; одобрена после рецензирования 12.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 05.12.2023; approved after reviewing 12.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

Научная статья  
УДК 377.031  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_71  
EDN: LACFWH

### Цифровые инструменты современного менеджера: анализ проблем и возможностей инженерно-экономического образования

**Татьяна Юрьевна Кротенко**

Кандидат философских наук, доцент кафедры теории и организации управления, Государственный университет управления. 109542, г. Москва, Рязанский проспект, 99  
krotenkotatiana@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7029-0822>

**Аннотация.** Сегодня автоматизация неизбежно сопутствует общественно-экономическому развитию. Этот процесс сопровождается появлением необходимых инструментов, способствующих его реализации. Диффузия этого явления во все сферы практики, в том числе и в управление, динамична. Менеджмент сталкивается с ростом потребности в применении цифровых инструментов. Следовательно, перед образованием встает проблема формирования у будущих руководителей соответствующих меняющимся условиям компетенций. Новые знания, умения и навыки должны быть сформированы не только у специалистов сферы информационно-коммуникационных технологий, но и у будущих менеджеров. При решении этого вопроса необходимо слаженное взаимодействие студентов, педагогов, администраций вузов, производства и рынка. Учащимся инженерно-экономических специальностей важно осваивать как информационно-поисковые методы, так и системно-алгоритмический инструментарий. Более того, появляется необходимость в овладении конкретными языками программирования. В представленном в статье исследовании его результатами подтверждается предположение о том, что менеджеры нового поколения вполне осознанно представляют необходимость овладения компетенциями в сфере информационных технологий. Также результаты анализа указывают на то, что многие респонденты уже имеют определенные знания в этой области и индивидуальный опыт, проверенный собственной практикой применения специфических информационно-коммуникационных методик. Опрос экспертов и студентов позволил выявить ряд «цифровых» компетенций, то есть комплекс знаний, умений и навыков, необходимых будущим менеджерам при решении типично управленческих задач. В статье поднимается проблема соотношения формирующихся в социуме потребностей с образовательным содержанием и структурой учебной среды вуза, соответствия учебных программ инженерно-экономического образования требованиям времени.

**Ключевые слова:** инженерно-экономическое образование; цифровые компетенции; информационные технологии; управленческий вуз; будущие менеджеры; интеграция; промышленность; производство

**Для цитирования:** Кротенко Т. Ю. Цифровые инструменты современного менеджера: анализ проблем и возможностей инженерно-экономического образования // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 71-76. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_71](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_71). <https://elibrary.ru/LACFWH>

Original article

### Digital tools of a modern manager: analysis of problems and opportunities of engineering and economic education

**Tatyana Yu. Krotenko**

Candidate of philosophical sciences, associate professor, department of theory and organization of management, State university of management. 109542, Moscow, Ryazansky prospekt, 99  
krotenkotatiana@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7029-0822>

**Abstract.** Today, automation inevitably accompanies social and economic development. This process is accompanied by the emergence of the necessary tools to facilitate its implementation. The diffusion of this phenomenon into all areas of practice, including management, is dynamic. Management is facing a growing need for digital tools. Consequently, education faces the problem of developing competencies in future leaders corresponding to changing conditions. New knowledge, skills and abilities should be formed not only among specialists in the field of information and communication technologies, but also among future managers. When solving this issue, it is necessary to coordinate

---

© Кротенко Т. Ю., 2024

the interaction of students, teachers, university administrations, production and the market. It is important for students of engineering and economic specialties to master both information retrieval methods and system-algorithmic tools. Moreover, there is a need to master specific programming languages. In the study presented in the article, its results confirm the assumption that the managers of the new generation quite consciously represent the need to master competencies in the field of information technology. Also, the results of the analysis indicate that many respondents already have certain knowledge in this area and individual experience, verified by their own practice of applying specific information and communication techniques. A survey of experts and students made it possible to identify a number of «digital» competencies, that is, a set of knowledge, skills and abilities that future managers need when solving typical managerial tasks. The article raises the problem of correlating the needs emerging in society with the educational content and structure of the educational environment of the university, and the compliance of engineering and economic education curricula with the requirements of the time.

**Key words:** engineering and economic education; digital competencies; information technology; management university; future managers; integration; industry; production

**For citation:** Krotenko T. Yu. Digital tools of a modern manager: analysis of problems and opportunities of engineering and economic education. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 71-77. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_71](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_71). <https://elibrary.ru/LACFWH>

### Introduction

Digital technologies today mediate not only communication, but also many types of social, cultural, educational, industrial, individual activities and human life. Thus, computing, information and communication, multimedia technologies become full-fledged, using the term L. S. Vygotsky, «cultural-historical tools» that expand human capabilities [Rozin, 2020]

Simultaneously with this trend, we observe another one: education in many cases comes to the forefront of digitalization and acts as a platform for introducing the latest technologies. Digital coverage of various forms, types and stages of educational activities is becoming comprehensive and irreversible. Learning content acquires more than just visual, auditory, kinesthetic and digital resolution. It is structured differently [Gianelli, 2018]. In particular, more emphasis is placed not on the transmission of information through the visual and auditory analyzers of students, but on the transmission of thinking techniques in the «here and now» mode [Romanova, 2020; Rudskoy, 2018].

Science and practice put forward a number of acute problems discussed by information engineers, educators, and psychologists. How are the cognitive abilities and capabilities of today's students changing? Do the latest information technologies create benefits for students, or do the abundance of visuals, hypertextual presentation, redundancy of content, spontaneity in the choice of material reduce the abilities of subjects of knowledge [Baskakova, Soboleva, 2019]? How does the emergence of fundamentally new ways of producing and reproducing knowledge, types of thinking and communication, hybrid and artificial intelligence, and automation of life processes affect the intellectual and emotional spheres of a person

[Gianelli, 2018]? How is the motivational structure of students transformed under the influence of new technologies [Ardabatskaya, 2021; Karpushova, 2019; Obuhova, 2023]?

These questions, plus the authors' observations and analysis of the social and educational activity of students at the State University of Management, as well as the desire to look at the problem from the perspective of «management university-industry-science-market», directed research attention to confirming or refuting the following hypothesis: students of management specialties, that is, future managers, are quite definitely aware of the need to master the competencies in the field of information technology for successful professional activity and self-realization in market conditions.

Working with this hypothesis, in our opinion, involves answers to the following research questions:

1) What are the ideas of the expert community about the structure and composition of the competencies of a modern manager in the context of the digitalization of the economy?

2) What are the changes in modern requests of employers in relation to applicants for managerial vacancies?

3) What is the awareness of future managers of the need to develop digital competencies for the sustainable development of the economy?

### Research methods

In the study conducted by the authors, several methods were successively applied: an individual expert survey in the form of an unstructured interview, an analysis of expert assessments, a structured interview, and a survey using a questionnaire developed by the authors.

At the beginning of the work, an expert group was formed, which included: 1) a leading software devel-



oper for an IT company; 2) head of the HR department of the company; 3) head of the compensation and benefits department of the company; 4) head of the HR department of the company; 5) general director of an industrial enterprise; 6) Deputy IT Director of a fuel and energy company; 7) an auditor of a consulting company; 8) head of the procurement department of an aircraft manufacturing company; 9) Professor of the Institute of Information Systems of the State University of Management; 10) three associate professors of the management department of the State University of Management. The requirements for the members of the expert group were as follows: at least 5-8 years of work in the field of IT, in the real sector of the economy, or in higher education. In fact, 12 representatives of the «university-industry-science-market» sphere took part in our study.

Expert interviews were conducted in two stages. At the first stage, the interview was unstructured and contained an invitation to the respondents to think aloud in the following directions: 1) What additional competencies do they think future managers will need in the digital economy? 2) What types of information technologies are necessary for managers now and require development in the near future? 3) How have the demands of employers changed in relation to applicants for managerial vacancies?

After processing the detailed answers of the experts in the given areas, the authors selected seven main types of information technologies that the experts consider promising and necessary for further consideration. Further, according to the selected types of information technologies, a structured interview program was compiled and, in accordance with it, the survey of experts continued. The structured interview included questions about specific information tools included in the seven selected types of IT. According to the authors, information technologies, being mastered, will allow future managers to form the competencies necessary in the digital economy.

The types of information technologies identified by experts in the course of unstructured interviews and applied at further stages of the study include:

- programming languages;
- database;
- corporate IT systems;
- data analysis tools;
- marketing tools for promotion through social networks;
- complex means of search, analysis, forecast;
- machine learning tools.

In the process of subsequent interviews, the experts named sets of specific tools associated with each selected type of information technology.

The final stage of collecting information was a survey of students of management specialties of the State University of Management in order to identify their conscious need to study and apply specific information technologies. The questionnaire included seven types of information technology, specific tools within each type, and an additional line called «Other», allowing respondents to indicate those types and tools that were not included in the questionnaire.

### Research results

The results of the expert survey and interviews.

Representatives of the expert group during individual interviews noted the following.

Digital skills not only enable the production and sharing of content, they create opportunities for enterprise, communication, operation and sustainability challenges. The accumulation of a «critical mass» of employees with developed digital competencies creates a competitive advantage for their organizations. Through the use of technology platforms, the company's cost structure becomes more efficient. The high quality of products and services, determined by high-tech solutions, ensures the inflow of investments.

In modern organizations, a number of situations require managers to predictively see the possibilities that digital technologies can provide:

- introduction of electronic document management;
- partial or full automation of business processes;
- implementation of corporate IT systems;
- development of the KPI system in the organization;
- all types of planning;
- formation of quality systems;
- development of the organization's business model;
- preparation of changes that provide competitive advantages.

Another phenomenon was mentioned by six out of ten experts. A modern manager is forced to constantly and closely interact with such specialists as: a front-end developer (creates websites and web applications), a web developer (a front-end developer with knowledge of the backend), a back-end developer (works on websites and applications, is responsible for internal part of the project hidden from the user's eyes), data analyst (collects, analyzes, visualizes data and helps make decisions), data engineer (creates an infrastructure so that data is stored and processed sta-

bly, and then gets into analytical systems without failures), machine training (trains models to predict user behavior and predict the reaction of complex systems to changes), neural network specialist (creates and trains neural networks to solve applied problems), interface designer (designs the appearance of sites, makes them convenient and beautiful), product manager (responsible for the creation and development of digital products, knows what, why and how to do it in order to solve the problems of users and business).

Such communication undoubtedly requires high-quality engineering training of the manager and knowledge of information technologies. Publications also testify to this [Alieva, 2022; Baiborodova, 2021; Blinov, 2020; Merenkov, 2021].

As for employers' requests for digital competencies that are additional to managerial competencies, experts agree that managerial competencies are evolving at a gigantic pace. It is impossible to imagine a «new type of manager» without advanced professional knowledge, skills and abilities from the field of IT. The manager already now needs experience in independent planning and implementation of IT solutions, software architecture design (at least for the competent setting of tasks for information specialists); compiling a catalog of information services necessary for the functioning of production processes [Danilaev, 2021; Koloskova, 2022; Luksha, 2021]. The head must, together with IT deputies and other specialists, form the information technology strategy of the enterprise; design information protection to ensure the economic security of the organization, create a quality system. He must be aware of the possibilities and features of promoting goods and services on the Internet. He simply must be confident in the operation of ERP systems, blockchain, business intelligence, the Internet of things (IoT), Big Data. Our expert opinions are also supported by research [Bryanskaya, 2021; Vikhareva, 2022; Gromov, 2023].

Survey using the developed questionnaire.

In the course of the study, 184 students of the State University of Management studying in the direction of «Management» were interviewed in 11 groups. The answers were differentiated in different columns of the questionnaire, which made it possible to single out both the tools and types of information technologies already used by students, and those only supposed to be used in the future.

In the process of processing, the results of the students' choice of the types of information technologies necessary, from their point of view, for studying were obtained.

During the survey, responses to the line «Other» were received in only six questionnaires. Moreover, four times of them were mentioned «Adobe» — the package as a whole or «Photoshop» separately. In two other cases, knowledge of foreign languages and legal disciplines that were not at all related to IT were named. Based on this, the following tables and diagrams show only the seven main types of information technology contained in the questionnaire.

As a result of processing the survey results, the largest number of choices was received for the 1st type of IT – programming languages, in second place is the 4th type – various data analysis tools, in the third place is the 3rd type – corporate IT systems, in fourth place is the 2nd type – databases, on the fifth – marketing tools for promoting the product in social networks.

In the context of student groups, the results are almost the same – only in one group, the 1st and 4th species changed places.

Analysis of the obtained results allowed us to draw the following conclusions. Students' ideas about the types of information technologies necessary for studying have a common structure: the most popular at the moment are: programming languages, various data analysis tools, corporate IT systems, databases and marketing tools for promoting a product on the Internet.

It should be noted that the types already used are a smaller part than those intended for future use. Students are more likely to choose the option «I assume I will need these technologies in my activities.» That is, students are aware of not only a momentary need, but also a trend towards further digitalization and the need to master digital competencies.

Thus, all the “digital” knowledge, skills and abilities identified in the course of the study, which are necessary for managers of the future, in addition to typically managerial ones, can be formulated in a generalized form in the form of competencies:

- extended computer literacy, including not only information search, data filtering, but also knowledge of programming languages;
- application of digital tools for data analysis, including various operations with databases;
- solving various tasks of automating management processes using digital marketing tools and corporate systems;
- integration of digital content;
- communication and interaction using the full range of digital solutions;
- data protection, confidentiality, cyber security;
- creative use of various digital tools.

## Discussion

The hypothesis of the study, which consists in the fact that future managers are quite definitely aware of the need to master competencies in the field of information technology, is confirmed by the results obtained.

Awareness of this need is extremely important for the sustainable development of the economy, since digital transformation is becoming a critical factor for the development of industry [Moiseeva, 2022; Solozhentsev, 2018]. And this is not just the popularization of information and communication technologies in business through education. The digital competence of managers and all employees of industrial companies provides a competitive advantage for the business. Knowledge, skills and abilities in the field of using digital devices, networks for accessing information, communication applications allow you to competently use digital content, manage it, and implement it in your professional activities.

In our opinion, consistent integration of new competencies into modern educational practices is necessary. Moreover, integration should affect all learning formats, both full-time and distance learning, and serve the learning process throughout life. In the conditions of the need to master information technologies, which is realized by both experts and students – future managers, in the professional environment there is a discussion and understanding of this issue, and the search for specific opportunities for the formation of the required competencies.

## Conclusion

Thus, the study, deployed in the plane of «managerial university-industry-science-market», showed that at the present time, the awareness of the need for the formation of competencies in the field of information technology by future managers is changing significantly and the need for them has already been formed. That is, in the conditions of the digital economy, there is a need to master new competencies of managerial activity. This situation should meet the educational content and structure of the learning environment at the university.

The simplified, entertaining behavior of Internet users is being replaced by thoughtful strategies aimed at enriching educational and professional tools [Sundukova, 2017].

It is impossible not to notice another very important feature of modern education for us: the initiator and main innovator is the youth. This is manifested not only in the natural desire of young people for novelty, but also in the organic introduction of

crowdsourcing interaction into education, when the «production» of an idea, content, service, product involves informal assistance and interest in each other of all members of the group. Increasingly, prosumerism is encountered in the university, that is, not only consumption, but also independent joint production of educational products. The creation of non-commercial collective products and services is based on partnership and the principle of transferring information and knowledge not from one source, but “from all to all”. As a result, new opportunities for the integration of education, science and industry arise and, moreover, should be consciously created to solve emerging problems and, as a result, to ensure the sustainable development of the economy as a whole.

## Библиографический список

1. Алиева Б. Ш. Гуманитарное образование – ресурс развития человеческого капитала в условиях цифровой трансформации / Б. Ш. Алиева, М. Х. Рабаданов // Высшее образование сегодня. 2022. № 9. С. 2–7. DOI 10.18137/RNU.HET.22.09. P. 002.
2. Ардабацкая И. А. Социализация обучающихся школы средствами интеграции формального и неформального образования // Ярославский педагогический вестник. 2021. 4(121). С. 8–18. DOI 10.20323/1813-145X-2021-4-121-8-18.
3. Байбородова Л. В. Модели допрофессиональной педагогической подготовки обучающихся / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина // Ярославский педагогический вестник. 2021. 6(123). С. 69–80. DOI 10.20323/1813-145X-2021-6-123-69-80.
4. Баскакова М. Е. Новые грани функциональной неграмотности в условиях цифровой экономики / М. Е. Баскакова, И. В. Соболева // Вопросы образования. Москва. 2019. № 1. С. 244–263. DOI 10.17323/1814-9545-2019-1-244-263.
5. Блинов В. И. Веер возможностей: профессиональное образование 2020–2035 / В. И. Блинов, И. С. Сергеев // Образовательная политика. 2020. № 1(81). С. 76–87. DOI 10.22394/2078-838X-2020-1-76-86.
6. Брянская О. Л. Модели обучения, применяемые в современной мировой практике высших учебных заведений // Педагогические науки. 2021. № 5(111). С. 13–17.
7. Вихарева Н. А. Преподаватель и его цифровые компетенции / Н. А. Вихарева, А. С. Попова // Актуальные вопросы образования. 2022. № 3. С. 3–6.
8. Громов Б. Ю. Концептуальная метафора понятия «компетенция» в теории образования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 29–38. DOI 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_29\_38.
9. Данилаев Д. П. Кадровое обеспечение системы технологического образования молодежи: проблемы и пути решения / Д. П. Данилаев, Н. Н. Маливанов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 1. С. 60–72. DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-1-60-72.

10. Джанелли М. Электронное обучение в теории, практике и исследованиях (пер. с англ.) // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 81–98. DOI 10.17323/1814-9545-2018-4-81-98.
11. Карпушова С. Е. Формирование мотивирующей интерактивной среды развития технологических компетентностей // Актуальные вопросы профессионального образования. 2019. № 3(16). С. 38–42.
12. Колоскова Г. А. Формирование компетентности современного педагога в области использования веб-технологий // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 1. С. 25–32. DOI 10.57769/2227-8591.11.1.02.
13. Лукша П. О. «Нам нужен следующий переход – к человеку экосистемному». Разговор об образовании будущего / П. О. Лукша, М. Э. Кушнир, Л. Чекалова // Образовательная политика. 2021. 2(86). С. 16–24. DOI 10.22394/2078-838X-2021-2-16-24.
14. Меренков А. В. Практики организации подготовки инженерных кадров, востребованных индустрий 4.0 / А. В. Меренков, О. Я. Мельникова // Инженерное образование. 2021. № 29. С. 23–33. DOI 10.54835/18102883\_2021\_29\_2.
15. Моисеева Ю. А. Проблема взаимосвязи структурных компонентов профессиональной компетентности и педагогической деятельности в процессе подготовки студентов // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5(128). С. 105–112. DOI 10.20323/1813-145X-2022-5-128-105-112.
16. Обухова Л. А. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения обучающихся / Л. А. Обухова, О. А. Попова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 1(62). С. 145–152. DOI 10.26456/vtspyped/2023.1.145.
17. Розин В. М. Рефлексия оснований междисциплинарного изучения социальности // Вопросы философии. 2020. № 1. С. 64–73. DOI 10.21146/0042-8744-2020-1-64-73.
18. Романова И. Н. Непрерывное образование при подготовке инженерных кадров // Инженерное образование. 2020. № 28. С. 7–10.
19. Рудской А. И. Общепрофессиональные компетенции современного российского инженера / А. И. Рудской, А. И. Боровков, П. И. Романов, О. В. Колосова // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 2. С. 5–18.
20. Соложенцев Е. Д. Эфемерное и цифровое управление безопасностью и качеством в экономике // Проблемы анализа риска. 2018. Т. 15. № 5. С. 76–95. DOI 10.32686/1812-5220-2018-15-5-76-95.
21. Сундукова Г. М. Инновационный подход к управлению интеллектуальным капиталом вуза // Управление. 2017. Т. 5. № 1. С. 80–87. DOI 10.12737/24705.
- transformacii = Humanitarian education is a resource for development of human capital in digital transformation / B. Sh. Alieva, M. H. Rabadanov // Vysshee obrazovanie segodnja. 2022. № 9. S. 2–7. DOI 10.18137/RNU.HET.22.09. P. 002.
2. Ardabackaja I. A. Socializacija obuchajushhihsja shkoly sredstvami integracii formal'nogo i neformal'nogo obrazovanija = Socialization of school students by means of integration of formal and informal education // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. 4(121). S. 8–18. DOI 10.20323/1813-145X-2021-4-121-8-18.
3. Bajborodova L. V. Modeli doprofessional'noj pedagogicheskoj podgotovki obuchajushhihsja = Models of pre-professional pedagogical training of students / L. V. Bajborodova, V. V. Belkina // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. 6(123). S. 69–80. DOI 10.20323/1813-145X-2021-6-123-69-80.
4. Baskakova M. E. Novye grani funkcional'noj negramotnosti v uslovijah cifrovoj jekonomiki = New facets of functional illiteracy in the digital economy / M. E. Baskakova, I. V. Soboleva // Voprosy obrazovanija. Moskva. 2019. № 1. S. 244–263. DOI 10.17323/1814-9545-2019-1-244-263.
5. Blinov V. I. Veer vozmozhnostej: professional'noe obrazovanie 2020–2035 = Fan of opportunity: vocational education 2020–2035 / V. I. Blinov, I. S. Sergeev // Obrazovatel'naja politika. 2020. № 1(81). S. 76–87. DOI 10.22394/2078-838X-2020-1-76-86.
6. Brjanskaja O. L. Modeli obuchenija, primenjaemye v sovremennoj mirovoj praktike vysshih uchebnyh zavedenij = Training models used in modern world practice of higher educational institutions // Pedagogicheskie nauki. 2021. № 5(111). S. 13–17.
7. Vihareva N. A. Prepodavatel' i ego cifrovye kompetencii = Teacher and his digital competencies / N. A. Vihareva, A. S. Popova // Aktual'nye voprosy obrazovanija. 2022. № 3. S. 3–6.
8. Gromov B. Ju. Konceptual'naja metafora ponjatija «kompetencija» v teorii obrazovanija = Conceptual metaphor for the concept of «competence» in the theory of education // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 1 (130). S. 29–38. DOI 10.20323/1813\_145X\_2023\_1\_130\_29\_38.
9. Danilaev D. P. Kadrovoe obespechenie sistemy tehnologicheskogo obrazovanija molodjozhi: problemy i puti reshenija = Personnel support of the system of technological education of youth: problems and solutions / D. P. Danilaev, N. N. Malivanov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. Т. 30. № 1. S. 60–72. DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-1-60-72.
10. Dzhanelli M. Jelektronnoe obuchenie v teorii, praktike i issledovanijah = E-learning in theory, practice and research (per. s angl.) // Voprosy obrazovanija. 2018. № 4. S. 81–98. DOI 10.17323/1814-9545-2018-4-81-98.
11. Karpushova S. E. Formirovanie motivirujushhej interaktivnoj sredy razvitija tehnologicheskikh kompetentnostej = Formation of motivating interactive environment for development of technological competencies // Ak-

#### Reference list

1. Alieva B. Sh. Gumanitarnoe obrazovanie – resurs razvitija chelovecheskogo kapitala v uslovijah cifrovoj

tual'nye voprosy professional'nogo obrazovaniya. 2019. № 3(16). S. 38–42.

12. Koloskova G. A. Formirovanie kompetentnosti sovremennogo pedagoga v oblasti ispol'zovaniya veb-tehnologij = Building the competence of a modern teacher in the field of using web technologies // Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze. 2022. T. 11. № 1. S. 25–32. DOI 10.57769/2227-8591.11.1.02.

13. Luksha P. O. «Nam nuzhen sledujushhij perehod – k cheloveku jekosistemnomu». Razgovor ob obrazovanii budushhego = «We need the next transition – to an ecosystem person». Talking about the education of the future / P. O. Luksha, M. Je. Kushnir, L. Chekalova // Obrazovatel'naja politika. 2021. 2(86). S. 16–24. DOI 10.22394/2078-838X-2021-2-16-24.

14. Merenkov A. V. Praktiki organizacii podgotovki inzhenernyh kadrov, vostrebovannyh industrij 4.0 = Practices for organizing training of engineering personnel, demanded industries 4.0 / A. V. Merenkov, O. Ja. Mel'nikova // Inzhenernoe obrazovanie. 2021. № 29. S. 23–33. DOI 10.54835/18102883\_2021\_29\_2.

15. Moiseeva Ju. A. Problema vzaimosvjazi strukturnyh komponentov professional'noj kompetentnosti i pedagogicheskoy dejatel'nosti v processe podgotovki studentov = The problem of interrelation of the structural components of professional competence and pedagogical activities in the process of training students // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 5(128). S. 105–112. DOI 10.20323/1813-145X-2022-5-128-105-112.

16. Obuhova L. A. Pedagogicheskaja podderzhka professional'nogo samoopredelenija obuchajushhihsja =

Pedagogical support for professional self-determination of students / L. A. Obuhova, O. A. Popova // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika i psihologija. 2023. № 1(62). S. 145–152. DOI 10.26456/vtspyped/2023.1.145.

17. Rozin V. M. Refleksija osnovanij mezhdisciplinarnogo izuchenija social'nosti = Reflection of the foundations of interdisciplinary study of sociality // Voprosy filosofii. 2020. № 1. S. 64–73. DOI 10.21146/0042-8744-2020-1-64-73.

18. Romanova I. N. Nepreryvnoe obrazovanie pri podgotovke inzhenernyh kadrov = Continuing education in the training of engineering personnel // Inzhenernoe obrazovanie. 2020. № 28. S. 7–10.

19. Rudskoj A. I. Obshheprofessional'nye kompetencii sovremennogo rossijskogo inzhenera = General professional competencies of the modern Russian engineer / A. I. Rudskoj, A. I. Borovkov, P. I. Romanov, O. V. Kolosova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. T. 27. № 2. S. 5–18.

20. Solozhencev E. D. Jefemernoe i cifrovoe upravlenie bezopasnost'ju i kachestvom v jekonomike = Ephemeral and digital safety and quality management in economy // Problemy analiza riska. 2018. T. 15. № 5. S. 76–95. DOI 10.32686/1812-5220-2018-15-5-76-95.

21. Sundukova G. M. Innovacionnyj podhod k upravleniju intellektual'nym kapitalom vuza = Innovative approach to managing the intellectual capital of the university // Upravlenie. 2017. T. 5. № 1. S. 80–87. DOI 10.12737/24705

Статья поступила в редакцию 02.12.2023; одобрена после рецензирования 17.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 02.12.2023; approved after reviewing 17.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

Научная статья  
УДК 378.4  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_78  
EDN: MLRBPY

### Мониторинг внедрения программ воспитания в вузах Российской Федерации

Анна Валерьевна Воронцова<sup>1✉</sup>, Ольга Борисовна Скрябина<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и акмеологии, Костромской государственной университет. 156000, г. Кострома, ул. Дзержинского, 17

<sup>2</sup>Кандидат педагогических наук, доцент, проректор по воспитательной деятельности и молодежной политике, Костромской государственной университет. 156000, г. Кострома, ул. Дзержинского, 17

<sup>1</sup>annavorontsova@ksu.edu.ru<sup>✉</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-9706-1082>

<sup>2</sup>olgaskryabina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6575-395X>

**Аннотация.** Статья посвящена анализу результатов мониторинга рабочих программ воспитания и календарных планов воспитательной деятельности в вузах РФ. На основе мониторинга авторы приходят к ряду выводов, характеризующих общие тенденции в содержании программ воспитания и особенности синхронизации программ воспитания и основных профессиональных образовательных программ высшего образования, а также позволяющих описать содержание массовых практик воспитательной деятельности вузов посредством построения профилей календарных планов: содержательного, субъектного, хронологического, дифференциального, инновационного, технологического и динамического. Проанализированы программы воспитания и планы воспитательной деятельности 300 вузов различной ведомственной принадлежности. Массив данных содержал более 56-и тысяч компонентов календарных планов воспитательной деятельности. Авторами выявлены следующие значимые характеристики содержания и структуры рабочих программ воспитания и календарных планов воспитательной деятельности вузов РФ: представленность в практике всего спектра направлений воспитания; высокая степень готовности ООВО к решению поставленных на государственном уровне задач; недостаточный учет в практиках вузов динамических характеристик запроса студента в процессе обучения в вузе, а также особенностей разных групп студентов (в основном события ориентированы на всех студентов и повторяются ежегодно); доминирование профессионалов в статусе авторов и организаторов основных событий, мероприятий, программ; значительно большая представленность в пространстве внеаудиторной деятельности событий культурно-творческой направленности при очень незначительной представленности профессионально-ориентированных событий трудового воспитания; некоторая замкнутость воспитательной системы вуза на себе, недостаточность внешних связей и событий, имеющих целью включение студентов во внешние сообщества; доминирование мероприятиного подхода в практиках воспитания, что создает неравномерный хронологический профиль воспитательной деятельности с активными и пассивными фазами.

**Ключевые слова:** программы воспитания в вузе; мониторинг воспитания; рабочая программа воспитания; календарный план воспитательной деятельности; профили календарных планов воспитательной деятельности

**Для цитирования:** Воронцова А. В., Скрябина О. Б. Мониторинг внедрения программ воспитания в вузах Российской Федерации // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 78-88. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_78](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_78). <https://elibrary.ru/MLRBPY>

Original article

### Monitoring the implementation of educational programs in universities of the Russian Federation

Anna V. Vorontsova<sup>1✉</sup>, Olga B. Skryabina<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of department of pedagogy and acmeology, Kostroma state university. 156000, Kostroma, Dzerzhinsky st., 17

<sup>2</sup>Candidate of pedagogical sciences, associate professor, vice-rector for educative activity and youth policy, Kostroma state university. 156000, Kostroma, Dzerzhinsky st., 17

<sup>1</sup>annavorontsova@ksu.edu.ru<sup>✉</sup>, <https://orcid.org/0000-0002-9706-1082>

<sup>2</sup>olgaskryabina@ksu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6575-395X>

**Abstract.** The article is devoted to presenting the results of monitoring work programs of education and calendar plans of educational activities in universities of the Russian Federation. Based on the monitoring, the authors come to a number of conclusions that characterize general trends in the content of educational programs and the features of synchronization of educational programs and basic professional educational programs of higher education, as well as allowing them to describe the content of mass practices of educational activities in universities by constructing profiles of calendar plans: content, subject, chronological, differential, innovative, technological and dynamic. Educational programs and plans for educational activities of 300 universities with various departmental affiliations were analyzed. The data array contained more than 56,000 components of calendar plans for educational activities. The authors identified the following significant characteristics of the content and structure of educational work programs and calendar plans for educational activities of universities in the Russian Federation: representation in practice of the entire spectrum of education areas; a high degree of readiness of the body of educational organization of higher education to solve the tasks set at the state level; insufficient consideration in the practices of universities of the dynamic characteristics of a student's request during the learning process at university, as well as the characteristics of different groups of students (mainly events are aimed at all students and are repeated annually); the dominance of professionals in the status of authors and organizers of major events, activities, and programs; a significantly greater representation of cultural and creative events in the space of extracurricular activities, with a very insignificant representation of professionally oriented events and labor education; some isolation of the educational system of the university on itself, insufficient external relations and events aimed at including students in external communities; the dominance of the action-based approach in educational practices, which creates an uneven chronological profile of educational activities with active and passive phases.

**Key words:** education at university; monitoring of education; work program of education; calendar plan of educational activities

**For citation:** Vorontsova A.V., Scryabina O. B. Monitoring the implementation of educational programs in universities of the Russian Federation. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 78-88. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_78](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_78). <https://elibrary.ru/MLRBPY>

## Введение

В последнее десятилетие в педагогической теории и практике значительно усиливается внимание к вопросам воспитания. Это связано с многими причинами, и, не углубляясь в их характеристику, отметим, что это усиление базируется на предшествующем ему ослаблении воспитательных функций образовательных организаций. Воспитание подрастающего поколения – это такая неотъемлемая задача общества, что во многом искусственный застой в этой сфере закономерно заменяется тенденциями возрастания значимости воспитательных задач.

Эти общественно-педагогические тенденции нашли воплощение в ряде законодательных, нормативных, программных документов. Так, Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996 р, определяет задачи и приоритеты, основные направления и механизмы в области воспитания. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» содержит понятие воспитания, требует включения воспитания в контекст образовательной дея-

тельности, а на уровне методической документации – программы воспитания в основную образовательную программу, определяет общие требования к организации воспитания обучающихся.

Конкретизация ценностей, целей, содержания и требований к воспитательной деятельности в организациях высшего образования осуществляется в рамках примерной программы воспитания в образовательных организациях высшего образования, которая была разработана под эгидой Министерства науки и высшего образования в 2021 г.

С 2021–2022 учебного года программа воспитания и календарный план воспитательной деятельности стали обязательными документами, которые должны целостно отражать реальные воспитательные практики каждого вуза.

На настоящий момент программы воспитания и календарные планы воспитательной деятельности размещаются в открытых источниках – на официальных сайтах образовательных организаций высшего образования, что позволяет анализировать актуальное состояние воспитания в вузах на основе большого массива свободно распространяемых данных.

Костромским государственным университетом в 2022 году выполнялось государственное задание от 14.01.2022 № 075-03-2022-157 «Научно-методическое и ресурсное обеспечение про-

ведения комплекса общественно-значимых мероприятий, направленных на обеспечение работ по воспитательной работе с обучающимися образовательных организаций высшего образования Российской Федерации», одной из задач которого было проведение мониторинга внедрения программ воспитания в вузах Российской Федерации.

В настоящей статье представлены результаты мониторинга и авторская интерпретация полученных данных.

**Теоретические основания.** В рамках нашего исследования воспитание понимается как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде.

Воспитательная деятельность как педагогический процесс и как нормативно регламентированная активность образовательных организаций нуждается в объективной оценке ее эффективности.

Эффективность деятельности может оцениваться с точки зрения ее процессуальных характеристик и с точки зрения достижения ее результатов. Процессуальными характеристиками, которые могут использоваться для оценки эффективности деятельности, являются: ее содержание, формы и условия реализации. Результатирующими показателями воспитательной деятельности являются личностные изменения воспитанника. И первое, и второе может быть объектом образовательного мониторинга.

Мониторинг воспитательной деятельности является одним из направлений образовательного мониторинга в целом, как и воспитание является компонентом целостного образовательного процесса.

Категория, сущностные характеристики, принципы, технологии мониторинга педагогического процесса активно изучаются в отечественной педагогике с середины 90-х гг. XX века (А. С. Белкин, А. Н. Майоров, Т. А. Строкова, В. И. Зверева, М. Н. Скаткин и другие).

Несмотря на использование различных родовых и видовых понятий при определении мониторинга общий смысловой контекст довольно однороден и характеризует определяемую категорию как некую активность, позволяющую получить сведения об объекте, сопоставить их с эталонными значениями (формализованными или неформализованными), спрогнозировать развитие объекта и принять максимально обоснованные управленческие решения в стремлении достичь желаемого будущего.

В. Г. Горб обосновывает основные принципы мониторинга в педагогике: личностной целесобразности, педагогической коммуникативности, информационной интегративности, социально-нормативной обусловленности, реализация которых в системе с уже существующими принципами диагностико-прогностической направленности, научности, непрерывности, целостности и преемственности будет способствовать проявлению аксиологической и деятельностной сущности, получаемой в результате мониторинга педагогической информации [Горб, 2005, с. 27]. Н. Н. Абакумова выявляет значимые характеристики мониторинга в образовании с точки зрения его системного проектирования и реализации [Абакумова, 2018].

И. А. Григорян указывает на множественность объектов мониторинга. Ими могут являться образовательные учреждения, образовательные системы, процессы развития, содержание образования, цели обучения, учебные программы, планы, методики, средства и др. [Григорян, 2017].

Поскольку объекты в педагогической реальности почти всегда сложные и отличаются многомерностью, для мониторинга избирается предмет, которым выступает наиболее значимая для оценки сторона или характеристика объекта.

Цель является системообразующим элементом системы мониторинга. Исходя из цели, выделяется комплекс критериев и показателей оценки, подбираются методы исследования, выстраивается процедура проведения мониторинга. Критерии и показатели должны быть достаточными и охватывать предмет мониторинга [Григорян, 2017].

В последнее десятилетие вопросы методологии и методики мониторинга воспитательной деятельности в разных типах образовательных организаций активно дискутируются исследователями и практиками воспитания. В фокус внимания попадают специфика мониторинга воспитания в организациях среднего профессионального образования [Кубрина, 2023], в вузе [Кема-



лова, 2023; Кукеева, 2023; Пуляева, 2023; Устинова, 2021], методические аспекты мониторинга воспитания [Завада, 2022; Лисовский, 2004], особенности мониторинга воспитания в вузах различной профильности [Байгутлин, 2022; Матвеева, 2014; Мейер, 2022; Перескокова, 2016; Тома, 2022; Устинова, 2021; Юсупов, 2019], воспитательный потенциал образовательной среды как предмет мониторинга [Голошумова, 2011], особенности мониторинга в контексте информатизации образования [Жуковская, 2021; Московцева, 2023] и др.

В нашем случае объектом мониторинга стала воспитательная деятельность в образовательных организациях высшего образования, а предметом – программы воспитания и календарные планы воспитательной деятельности. Мониторинг был нацелен на оценку процессуальных характеристик объекта (воспитательной деятельности), то есть на выявление его содержания, субъектно-объектных, структурно-функциональных характеристик, которые были определены нами как профили воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования.

### Результаты исследования

**Некоторые характеристики методологии сбора и обработки данных в ходе мониторинга.** Целью мониторинга программ воспитания было выявление содержательных, структурных, хронологических, технологических характеристик воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования с целью формулирования рекомендаций и построения доказательной основы принятия управленческих решений в сфере воспитания в вузах РФ.

Для сбора эмпирических данных использовались открытые источники – официальные сайты образовательных организаций высшего образования. Анализу подвергались программы (концепции) воспитания, рабочие программы воспитания в структуре основных профессиональных образовательных программ и календарные планы воспитательной деятельности.

В ходе мониторинга осуществлялся количественный анализ и качественная экспертная оценка. Для количественного анализа были выделены показатели, позволяющие создать профили календарных планов воспитательной деятельности. Количественный анализ предшествовал качественной экспертизе.

Экспертами выступали высококвалифицированные специалисты в области воспитания, работающие в образовательных организациях высшего образования, непосредственно осуществляющие руководство воспитательной деятельностью и молодежной политикой вуза.

В ходе мониторинга программ и календарных планов воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования различной ведомственной принадлежности проанализированы программы воспитания и планы воспитательной деятельности 300 вузов с различной ведомственной принадлежностью.

Массив данных, на основе которых разрабатывались профили воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования содержал более 56000 компонентов календарных планов воспитательной деятельности.

Для выявления структурно-содержательных характеристик воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования были разработаны критерии, оснащенные количественными показателями (таблица 1).

Таблица 1.

### Критерии и показатели для структурно-функциональной оценки профилей воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования

Критерии оценки	Показатели
Содержательный профиль воспитательной деятельности в образовательной организации высшего образования	Доля мероприятий плана воспитательной деятельности, относящихся к различным направлениям воспитания, установленным Примерной программой воспитания в ООВО
Субъектный профиль воспитательной деятельности в образовательной организации высшего образования	Доля мероприятий плана воспитательной деятельности, где основным субъектом (организатором) являются студенты
Хронологический профиль воспитательной деятельности по годам обучения	Доля мероприятий в календарном плане воспитательной деятельности, ориентированных на первокурсников, второкурсников, третьекурсников, выпускников программ бакалавриата, магистрантов
Дифференциальный профиль воспитательной деятельности	Доля мероприятий в календарном плане воспитательной деятельности, ориентированных на специфические категории/группы студентов

Критерии оценки	Показатели
Инновационный профиль воспитательной деятельности в образовательной организации высшего образования	Доля традиционных и оригинальных событий/мероприятий в календарном плане воспитательной деятельности
Технологический профиль воспитательной деятельности	Доля разовых мероприятий и продолженных форматов работы в структуре календарного плана воспитательной работы
Динамический профиль воспитательной деятельности	Доля мероприятий календарного плана воспитательной деятельности, приходящихся на каждый месяц года

**Характеристика профилей воспитательной деятельности в образовательных организациях, полученных на основе анализа количественных данных.** При построении содержательного профиля воспитательной деятельности нами осуществлялся анализ всех событий, мероприятий и программ, включенных образователь-

ными организациями высшего образования в календарные планы воспитательной деятельности по направлениям воспитания, заявленных в Примерной программе воспитания в ООВО. Результаты в процентном выражении представлены на рисунке 1.

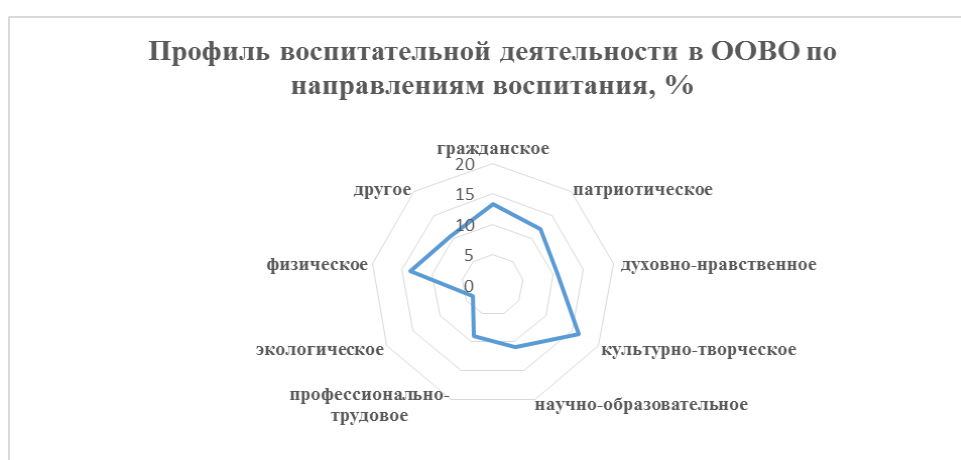


Рис. 1. Содержательный профиль воспитательной деятельности в ООВО

Полученные данные позволяют утверждать, что в событийной структуре воспитательной деятельности вузов представлены мероприятия и программы, обеспечивающие все заявленные направления воспитания. Преобладающей в общем массиве является доля мероприятий культурно-творческого направления, наименьшей – экологического направления. За исключением экологического направления, доли по другим направлениям воспитания распределяются довольно равномерно в амплитуде от 9 % до 16,2 %.

Показательными являются результаты анализа содержательного профиля воспитательной деятельности по федеральным округам. Целью этого анализа было определение наличия или отсутствия зависимости содержательного профиля ООВО (повестки воспитательной деятельности) от федерального округа, в котором функционирует вуз. Весь массив проанализированных данных был распределен по принадлежности образовательной организации высшего образования к федеральному округу.

Количественные данные позволяют утверждать, что направление гражданского воспитания активнее развивается в Северо-Кавказском, Южном и Приволжском федеральных округах; патриотическое – в Северо-Кавказском и Южном федеральном округах; физическое – в Уральском федеральном округе. Однако, в целом значительных отличий в содержательном профиле воспитательной деятельности в отдельных округах не выявляется.

Значимость субъектного профиля воспитательной деятельности определяется сущностью и требованиями системно-деятельностного подхода, признанного доминирующим в образовательных практиках Российской Федерации. Включенность в деятельность, в том числе в целеполагание и целеосуществление, обеспечивает личностные изменения субъекта этой деятельности. Для построения субъектного профиля воспитательной деятельности из всего массива данных нами выявлялись те события, программы, практики, в которых основным действующим лицом

(в том числе инициатором, организатором, координатором) очевидно является студент. В результате – 10,92 % компонентов календарных планов воспитательной деятельности с указанным параметром.

Построение хронологического профиля календарных планов позволяет определить, насколько адресно вузы обращают свои воспитательные практики на отдельные группы обучающихся по возрасту и месту в динамической структуре образовательной программы. Результаты широкомасштабного исследования студенческого запроса к образовательной организации, проведенного в рамках данного проекта, позволяют с уверенностью утверждать, что потребности студента и его интересы в области воспитательной деятельности и молодежной политики значительно меняются от курса к курсу обучения. При этом доминирующее большинство мероприятий, программ, событий, заявленных в календарных планах обращены равно ко всем группам студентов. В результате этого у студентов, начиная с третьего курса обучения, интерес к содержанию этой деятельности значительно падает. Так, 95,13 % компонентов календарных планов не ориентированы на возраст и курс студентов, обращены ко всем студентам одновременно. Среди оставшейся, довольно незначительной доли событий и программ преобладают ориентированные на первокурсников (1,87 %). Компоненты плана воспитательной деятельности, нацеленные на студентов более старших курсов и магистрантов, составляют менее 1 % от массива данных.

Дифференциальный профиль воспитательной деятельности позволяет нам определить, насколько элементы воспитания, входящие в структуру календарных планов, направлены на работу со специфическими группами обучающихся. Исследовательская гипотеза заключается в том, что в студенческом сообществе образовательной организации высшего образования выделяются группы студентов с особым образовательным (в том числе и воспитательным) запросом и потребностями. Реализация потенциала этих групп требует создания особых педагогических условий. К таким группам мы относим студентов с ограниченными возможностями здоровья, иностранных студентов, студентов, в отношении которых осуществляются особые меры государственной поддержки (например, студенты из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей) и другие группы. Ориен-

тированность воспитательной деятельности в вузе на такие группы студентов исследовалась путем выделения в структуре календарных планов образовательных организаций высшего образования доли мероприятий, очевидно ориентированных на специфические категории/группы студентов. Мероприятия без ориентации на специфические категории/группы студентов составляют 97,39 % от всей выборки.

Значимым параметром для оценки системности воспитательной деятельности является соотношение разовых, единичных и продолженных, развивающихся форматов работы. Сугубо дискретный, мероприятиивный подход к воспитанию недостаточно эффективен применительно к идее раскрытия личностного потенциала студентов, сопровождения обучающегося на жизненном пути в вузе. Разделяемый нами принцип субъект-субъектного характера воспитания требует предоставления студенту возможностей деятельности самореализации, для этого необходимы более продолженные форматы взаимодействия, смещения баланса «мероприятие» или «программа/сообщество» в сторону вторых. Соотношение разовых мероприятий и продолженных форматов работы в структуре календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования два к одному. Доля мероприятиивных форматов составила 65,4 %, доля продолженных форматов – 31,9 %. Оставшиеся компоненты планов сложно классифицировать по этому основанию. Полученные данные позволяют утверждать доминирование мероприятиивного подхода к организации воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования.

Соотношение традиционных и оригинальных (инновационных) событий/мероприятий в календарном плане воспитательной деятельности позволило нам построить инновационный профиль воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования. Традиционными мы считали наиболее распространённые форматы воспитательных практик, такие как концерт, праздник, фестиваль, соревнование, конкурс, обучающая программа, дискуссия, открытая лекция, пресс-конференция, викторина и другие. Примерами редко встречающихся в массе, оригинальных форматов могут служить следующие: Студенческая лаборатория, Ночь открытых дверей, Фестиваль здоровой кухни, Ламповый вечер, Научный standup, Фитнес Кэмп, Арт-гостиная, Онлайн флешмоб /акция/

конкурс/квест, Этногостиния, Инвестиционная игра, Научный батл, Радиоэкспедиция, Плоггинг, Интенсив Игротехников, Киноклуб с психологом, Урбанистический хакатон, Ночной университет, Конкурс стартапов, Интеллектуальный кроссфит, Конкурс GPS рисунков, Фитнес субботник, Кейс-чемпионат, Витрувиада, Студенческий автопробег, Риторический покер, Антинаучная конференция и др. При этом учитывалась не только инновационность формы, но и нестандартность содержания, ее наполняющего.

Доля традиционных форматов в компонентах календарных планов воспитательной деятельности составила 84,4 %, инновационных – 15,6 %.

Для анализа динамического профиля воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования мы исследовали распределение компонентов календарных планов воспитательной деятельности по месяцам года.

При этом продолженное событие или программа учитывались на всем периоде их реализации. Таким образом, на наш взгляд, получена более объективная картина воспитательной активности вуза. Целью построения профиля была проверка исследовательской гипотезы о том, что в воспитательной деятельности университета есть периоды высокой и периоды низкой интенсивности. Отличия показателей по этим периодам могут быть очень значительными. Большая амплитуда данных по периодам высокой\низкой активности может быть связана с реализацией мероприятиного подхода в воспитании. Продолженные, деятельностные форматы работы выравнивают динамический профиль воспитания, равно в разные периоды года предлагая студентам возможности деятельной самореализации и взаимодействия. Результаты в процентном выражении представлены на рисунке 2.

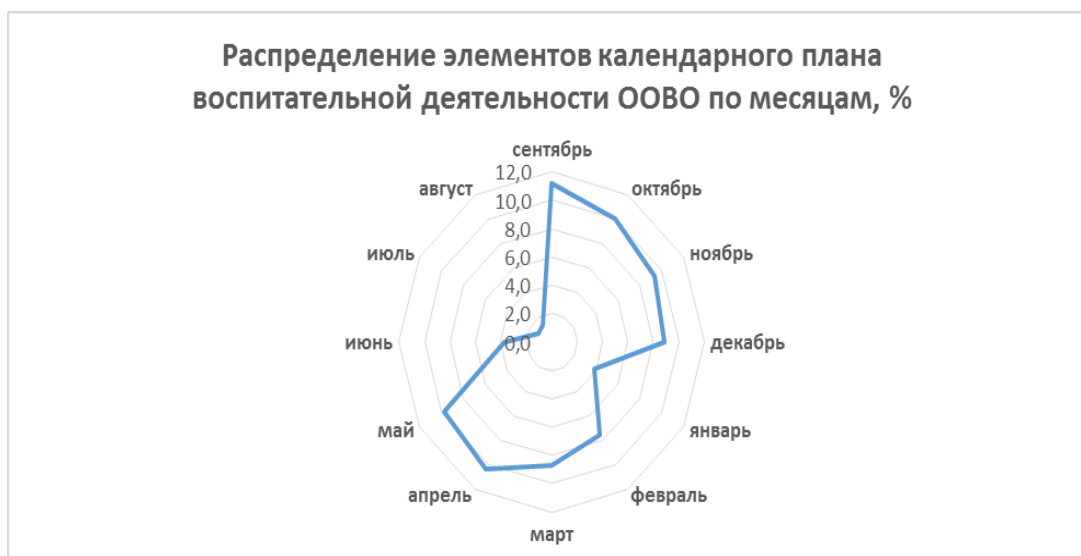


Рис. 2. Хронологический профиль воспитательной деятельности в ООВО

Довольно предсказуемыми оказались пики воспитательной активности, приходящиеся ежегодно на сентябрь (мероприятия, связанные с началом года и адаптацией новых студентов), а также на апрель-май (Фестиваль Студенческая весна, мероприятия, связанные с выпуском обучающихся). Также очевидно значительное снижение количества воспитательных событий в летние месяцы. Незначительно пониженная активность в области воспитательной деятельности наблюдается в ноябре–декабре и феврале–марте.

После проведения количественного анализа календарных планов воспитательной деятельности и интерпретации полученных данных экс-

пертной группой осуществлялась качественная оценка программ воспитания.

Оценка осуществлялась по следующим критериям:

- синхронизированность общеуниверситетского календарного плана воспитательной работы и календарного плана воспитательной работы направления подготовки;
- профессиональная ориентированность календарного плана воспитательной работы направлений подготовки;
- признаки готовности программ воспитания к реализации концепции жизненного пути студента; готовность воспитательных систем уни-

верситетов к реализации Положений Указа Президента РФ № 809 (о традиционных ценностях);  
– субъектная структура воспитательной деятельности.

### Заключение

Выводы по результатам мониторинга внедрения программ воспитания и календарных планов воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования:

– в большинстве образовательных организаций высшего образования разработаны концепция (программа) воспитания, рабочие программы воспитания в рамках основных профессиональных образовательных программ и календарные планы воспитательной деятельности. Документы отражают общие ценностно-целевые установки, сформулированные в примерной программе воспитания, направления воспитательной деятельности, и учитывают содержательную и структурную специфику образовательных организаций высшего образования, в которых они разработаны. Однако в ряде случаев сохраняется формальный характер документов, шаблонное повторение примерной программы воспитания;

– наблюдается принятие и присвоение субъектами воспитательной деятельности и молодежной политики образовательных организаций высшего образования идеи воспитания как неотъемлемой части профессионального образования, что отражается в разработке программ воспитания в структуре основных профессиональных образовательных программ. Однако, на настоящий момент можно зафиксировать тенденцию скорее дополнительного, добавочного характера программы воспитания к ОПОП, чем глубокого и сущностного синтеза процессов профессионального обучения и воспитания. Это выражается в шаблонном, механически повторяющемся характере рабочих программ воспитания в основных профессиональных образовательных программах, недостаточно отражающем цели, ценности и содержание направлений подготовки и специальностей при разработке программы воспитания. При этом необходимо подчеркнуть развитие и включенность в воспитательные практики вузов таких традиционно ориентированных на профессию дел, как традиционные дела по знакомству с профессией, профессионально ориентированные мастер-классы, экскурсии на места будущей практики. Этот опыт позволяет развивать идеи взаимопроникновения

процессов обучения и воспитания в рамках образовательных программ;

– комплексным механизмом реализации концепции (программы) воспитания образовательной организации высшего образования является календарный план воспитательной деятельности. В большинстве случаев календарный план воспитательной деятельности содержательно и структурно (по целям, по направлениям деятельности) соответствует концепции (программе) воспитания, однако экспертами выявлен довольно ограниченный круг вузов, где такого соответствия не наблюдается, программа и план существуют как два документа с разным содержанием и связи «идея–механизм реализации» не имеют;

– во многих университетах (например, ЯГПУ им. К. Д. Ушинского) ведется научно обоснованный и творческий поиск в направлении содержания, институциональных основ, ролей и функций субъектов воспитательной деятельности. Опыт составления карты акторов воспитания, технологий, направленности и содержания их деятельности может быть распространен в других образовательных организациях высшего образования. Особое значение при этом приобретают вопросы организации воспитывающего обучения и роли в этом преподавателя как референтного для студентов взрослого, постоянно взаимодействующего со студентами;

– эксперты отмечают, что в Концепциях (программах) воспитания и календарных планах воспитательной деятельности заложен значительный содержательный и организационный базис для реализации положений Указа Президента России № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Значительную долю календарного плана воспитательной деятельности составляют события и мероприятия гражданско-патриотической направленности (от 10 до 16 %). Однако преимущественно эти мероприятия носят массовый характер, не предполагают персонифицированного ценностного взаимодействия с каждым студентом;

– готовность к проектированию и реализации воспитательной деятельности, основанной на динамике роли, потребностей, запросов студентов, на идеях концепции жизненного пути студента в программах воспитания и календарных планах воспитательной деятельности прослеживается не явно. В основном события ориентированы на всех студентов и повторяются ежегодно.

Но есть категории студентов, которым адресована напрямую часть воспитательного контента: это студенты младших курсов, нуждающиеся в сопровождении адаптационных процессов, иностранные студенты и лица с ОВЗ, студенты выпускных курсов. Опыт и практики адресной деятельности позволяют развивать гибкость, содержательную, структурную и ролевую дифференциацию воспитательной деятельности на разных курсах обучения и программах подготовки;

– оценивая субъектную структуру воспитательной деятельности, эксперты фиксируют доминирование профессионалов в статусе авторов и организаторов основных событий, мероприятий, программ. Студенты упоминаются в качестве субъектов преимущественно при организации локальных, малых по охвату участников мероприятий, чаще выступают в роли участника или волонтера;

– календарные планы воспитательной деятельности содержат значимые эмпирические референты для оценки содержания и структуры воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования;

– содержание и структура воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования посредством анализа календарных планов может быть оценена как минимум по следующим параметрам: содержательный, субъектный, хронологический, дифференциальный, инновационный, технологический, динамический;

– культурно-творческая деятельность часто составляет основу и пространство воспитательной деятельности в вузе. При сохранении ее традиций и значимости необходимо развивать другие направления воспитания, в первую очередь, духовно-нравственное, патриотическое, профессионально-трудовое;

– в доминирующем большинстве практик субъектом воспитания является «взрослый» (преподаватель, организатор воспитательной деятельности и молодежной политики и др.). Необходимо создавать условия для развития субъектной роли студента, переформатировать воспитание с видением студента как взрослого и равного участника этого процесса;

– в повседневной организации воспитательной деятельности в вузах преобладают воспитательные события и программы, ориентированные на студентов младших курсов бакалавриата, недостаточно учитывается динамика позиции сту-

дента и изменение его образовательного запроса к более старшим курсам обучения;

– необходимо проводить в образовательной организации анализ целесообразности и достаточности воспитательной деятельности со специфическими группами/категориями студентов. Доля событий и программ, ориентированных на такие категории (2,6 %) может быть достаточной для одного вуза с небольшой включенностью таких категорий студентов в контингент и явно недостаточной для другого;

– в ООВО сформировался богатый опыт организации воспитательных событий. Однако необходимо учитывать ограниченность возможностей мероприятиивного подхода и осуществлять научно-обоснованный поиск баланса между событиями/мероприятиями и повседневными, продолженными, опосредованными форматами воспитания;

– в организации воспитательной деятельности выражено ощущается творческая ориентированность ее субъектов. Это может интерпретироваться как показатель инновационной готовности и как значимый потенциал развития воспитательной деятельности и молодежной политики. Доля инновационных форматов в общем массиве воспитательных событий (15,6 %) позволяет говорить, что поиск нестандартных решений и практик воспитания ведется в большинстве ООВО;

– доминирование мероприятиивного подхода влияет на хронологический профиль воспитательной деятельности, в котором присутствуют выраженные периоды подъема и спада активности. Во многих случаях это объясняется объективными причинами, однако это может быть нивелировано реализацией продолженных форматов воспитательной деятельности.

#### Библиографический список

1. Абакумова Н. Н. Система мониторинга в образовании: учебное пособие. 2018. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000652579> (дата обращения: 24.01.2024).
2. Байгуллин Р. Р. Диагностика эффективности процесса профессионального воспитания студентов гуманитарного вуза / Р. Р. Байгуллин, П. Ю. Романов, Г. В. Токмазов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76–1. С. 36–39.
3. Борунова Е. Е. Мониторинг как основа построения воспитательной работы в современном вузе. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/10/72363> (дата обращения: 20.10.2021).
4. Голошумова Г. С. Мониторинг воспитательного потенциала образовательной среды педагогического

вуза / Г. С. Голошумова, Г. В. Остякова, М. В. Ковязина // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 71–74.

5. Горб В. Г. Методология педагогического мониторинга в вузе // Высшая школа. 2005. № 3 (май – июнь). С. 25–30.

6. Григорян И. А. Мониторинг: эволюция научных взглядов, сущность, функции и принципы. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-evolyutsiya-nauchnyh-vzglyadov-suschnost-funksii-i-printsipy> (дата обращения: 25.01.2023).

7. Жуковская И. Е. Основные тренды совершенствования деятельности высшего учебного заведения в условиях цифровой трансформации // Открытое образование. 2021. Т. 25. № 3. С. 15–25.

8. Завада Г. В. Проблемы мониторинга воспитательной деятельности в вузе / Г. В. Завада, Г. А. Лякина, М. В. Реймер // Приборостроение и автоматизированный электропривод в топливно-энергетическом комплексе и жилищно-коммунальном хозяйстве : материалы VII Национальной научно-практической конференции [09–10 декабря 2021 года]. Казань : Казанский государственный энергетический университет, 2022. С. 350–352.

9. Зеленова Д. А. Мониторинг результатов воспитания студентов как средство совершенствования образовательного процесса в педагогическом университете. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42397528> (дата обращения: 25.01.2023).

10. Кемалова Л. И. Особенности воспитания студенческой молодежи в условиях глобальных вызовов // Вестник педагогических наук. 2023. № 8. С. 76–81.

11. Кубрина Ю. А. Мониторинг профессионального воспитания студентов колледжа. URL: <https://ratio-natura.ru/vypusk-no1-7-2023-g> (дата обращения: 25.01.2023).

12. Кукеева М. К. К вопросу мониторинга эффективности патриотического воспитания студентов университета / М. К. Кукеева, Р. К. Тастыбаева // Теория и практика военного образования в гражданских вузах: педагогический поиск : сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой году педагога и наставника. [16–17 ноября 2023 года]. Екатеринбург: ООО «Издательство УМЦ УПИ», 2023. С. 301–306.

13. Матвеева В. В. Проблема мониторинга воспитательной работы со студентами в техническом вузе в контексте формирования инновационного общества. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-monitoringa-vospitatelnoy-raboty-so-studentami-v-tehnicheskom-vuze-v-kontekste-formirovaniya-innovatsionnogo-obschestva> (дата обращения: 08.08.2023).

14. Мейер О. С. Об уровне гражданско-патриотической воспитанности студентов технического вуза / О. С. Мейер, Е. Л. Федотова // Образование в XXI веке : материалы V Международной научно-практической конференции. [28–31 марта 2022 года] / под редакцией О. М. Коломиец, М. Г. Голубчиковой,

И. И. Капалыгиной, У. К. Кыякбаевой. Москва : Развитие образования, 2022. С. 414–421.

15. Московцева Е. А. Использование информационных систем для мониторинга качества обучения и воспитания (по областям знаний и уровням образования) // Заметки ученого. 2023. № 1. С. 120–123.

16. Перескокова Т. А. Воспитание студентов в системе высшего образования / Т. А. Перескокова, В. П. Соловьев // Высшее образование сегодня. 2016. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-studentov-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 07.12.2023).

17. Пуляева В. Н. Модель оценки результативности воспитательных практик в системе высшего образования // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 3(64). С. 18–23.

18. Тома Ж. В. Профессиональное воспитание студентов в условиях вузовской среды / Ж. В. Тома, А. А. Пашин // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 3. С. 55–58.

19. Устинова Н. П. Организационная эффективность управления воспитательной работой в ВУЗе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2021. № 5(80). С. 9–12.

20. Юсупов В. З. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vospitanie-studentov-vuza-ponyatie-struktura-genezis-razvitiya> (дата обращения: 05.12.2023).

#### Reference list

1. Abakumova N. N. Sistema monitoringa v obrazovanii = Monitoring system in education : uchebnoe posobie. 2018. URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000652579> (data obrashhenija: 24.01.2024).

2. Bajgutlin R. R. Diagnostika jeffektivnosti processa professional'nogo vospitanija studentov gumanitarnogo vuza = Diagnosis of the effectiveness of the process of professional education of students in humanitarian university / R. R. Bajgutlin, P. Ju. Romanov, G. V. Tokmazov // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 76–1. S. 36–39.

3. Borunova E. E. Monitoring kak osnova postroeniya vospitatel'noj raboty v sovremennom vuze = Monitoring as the basis for building educational work in a modern university. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/10/72363> (data obrashhenija: 20.10.2021).

4. Goloshumova G. S. Monitoring vospitatel'nogo potenciala obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo vuza = Monitoring the educational potential of the educational environment of the pedagogical university / G. S. Goloshumova, G. V. Ostjakova, M. V. Kovjazina // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2021. № 1 (86). S. 71–74.

5. Gorb V. G. Metodologija pedagogicheskogo monitoringa v vuze = Methodology of pedagogical monitoring at the university // Vysshaja shkola. 2005. № 3 (maj – ijun'). S. 25–30.

6. Grigorjan I. A. Monitoring: jevoljucija nauchnyh vzglyadov, sushhnost', funkcii i principy = Monitoring: evolution of scientific views, essence, functions and principles. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-evolyutsiya-nauchnyh-vzglyadov-suschnost-funksii-i-printsipy> (data obrashhenija: 25.01.2023).

7. Zhukovskaja I. E. Osnovnye trendy sovershenstvovaniya dejatel'nosti vysshego uchebnogo zavedenija v uslovijah cifrovoj transformacii = The main trends in improving the activities of a higher educational institution in the context of digital transformation // Otkrytoe obrazovanie. 2021. T. 25. № 3. S. 15–25.

8. Zavada G. V. Problemy monitoringa vospitatel'noj dejatel'nosti v vuze = Problems of monitoring educational activities at the university / G. V. Zavada, G. A. Ljaukina, M. V. Rejmer // Priborostroenie i avtomatizirovannyj jel'ektroprivod v toplivno-jenergeticheskom komplekse i zhilishhno-kommunal'nom hozjajstve : materialy VII Nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii [09–10 dekabrja 2021 goda]. Kazan' : Kazanskij gosudarstvennyj jenergeticheskij universitet, 2022. S. 350–352.

9. Zelenova D. A. Monitoring rezultatov vospitaniya studentov kak sredstvo sovershenstvovaniya obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom universitete = Monitoring the results of student education as a means for improving the educational process at the pedagogical university URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42397528> (data obrashhenija: 25.01.2023).

10. Kemalova L. I. Osobennosti vospitaniya studentcheskoj molodezhi v uslovijah global'nyh vyzovov = Features of educating student youth in the context of global challenges // Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2023. № 8. S. 76–81.

11. Kubrina Ju. A. Monitoring professional'nogo vospitaniya studentov kolledzha = Monitoring the professional education of college students URL: <https://ratiounatura.ru/vypusk-no1-7-2023-g> (data obrashhenija: 25.01.2023).

12. Kukeeva M. K. K voprosu monitoringa jeffektivnosti patrioticheskogo vospitaniya studentov universiteta = On the issue of monitoring the effectiveness of patriotic education of university students / M. K. Kukeeva, R. K. Tastybaeva // Teorija i praktika voennogo obrazovaniya v grazhdanskih vuzah: pedagogicheskij poisk : sbornik materialov VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvjashhjonnoj godu pedagoga i nastavnika. [16–17 nojabrja 2023 goda]. Ekaterinburg: OOO «Izdatel'stvo UMC UPI», 2023. S. 301–306.

13. Matveeva V. V. Problema monitoringa vospitatel'noj raboty so studentami v tehničeskom vuze v kontekste formirovaniya innovacionnogo obshhestva = The problem of

monitoring educational work with students at a technical university in the context of formation of innovative society. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-monitoringa-vospitatel'noj-raboty-so-studentami-v-tehničeskom-vuze-v-kontekste-formirovaniya-innovacionnogo-obshchestva> (data obrashhenija: 08.08.2023).

14. Mejer O. S. Ob urovne grazhdansko-patrioticheskoi vospitannosti studentov tehničeskogo vuza = On the level of civil-patriotic education of students at technical university / O. S. Mejer, E. L. Fedotova // Obrazovanie v XXI veke : materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. [28–31 marta 2022 goda] / pod redakciej O. M. Kolomic, M. G. Golubchikovej, I. I. Kapalyginov, U. K. Kyjakbaevov. Moskva : Razvitie obrazovaniya, 2022. S. 414–421.

15. Moskovceva E. A. Ispol'zovanie informacionnyh sistem dlja monitoringa kachestva obuchenija i vospitaniya (po oblastjam znaniy i urovnjam obrazovaniya) = Use of information systems to monitor the quality of education and education (by knowledge area and level of education) // Zametki učenogo. 2023. № 1. S. 120–123.

16. Pereskokova T. A. Vospitanie studentov v sisteme vysshego obrazovaniya = Raising students in the higher education system / T. A. Pereskokova, V. P. Solov'ev // Vysshee obrazovanie segodnja. 2016. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-studentov-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya> (data obrashhenija: 07.12.2023).

17. Puljaeva V. N. Model' ocenki rezul'tativnosti vospitatel'nyh praktik v sisteme vysshego obrazovaniya = Model for assessing the effectiveness of educational practices in the higher education system // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2023. № 3(64). S. 18–23.

18. Toma Zh. V. Professional'noe vospitanie studentov v uslovijah vuzovskoj sredy = Professional education of students in university environment / Zh. V. Toma, A. A. Pashin // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2022. № 3. S. 55–58.

19. Ustinova N. P. Organizacionnaja jeffektivnost' upravlenija vospitatel'noj rabotoj v VUZe = Organizational efficiency of educational work management in the university // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment. 2021. № 5(80). S. 9–12.

20. Jusupov V. Z. Professional'noe vospitanie studentov vuza: ponjatie, struktura, genezis razvitija = Professional education of university students: concept, structure, genesis of development // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vospitanie-studentov-vuza-ponjatie-struktura-genezis-razvitiya> (data obrashhenija: 05.12.2023).

Статья поступила в редакцию 25.12.2023; одобрена после рецензирования 17.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 25.12.2023; approved after reviewing 17.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.



Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_89

EDN: MYSHTA

## Педагогическая медиация как средство предупреждения деструкции в цифровом пространстве у будущих педагогов

Марина Леонидовна Шер<sup>1</sup>, Татьяна Валентиновна Юрченко<sup>2</sup>✉

<sup>1</sup>Кандидат экономических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет. 350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, д. 149

<sup>2</sup>Преподаватель кафедры технологий и предпринимательства, Кубанский государственный университет. 350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, д. 149

<sup>1</sup>mlsher@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5458-6615>

<sup>2</sup>taniroom@yandex.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-2751-359X>

**Аннотация.** В статье рассматривается педагогическая медиация как средство предупреждения деструкции в цифровом пространстве профессиональной деятельности будущих педагогов, а также проблемы и риски, связанные с использованием информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе. Конфликты в образовательной среде присутствуют, как и в обществе в целом, но во многих случаях начало конфликта в школе скрыто от взрослых и существует еще ряд особенностей, к которым нужно быть подготовленным педагогам. Проблемная ситуация, сложившаяся между школьниками и переросшая в конфликт, является уже кризисным развитием педагогической ситуации. Она характеризуется резким обострением межличностных отношений и ростом внутреннего, психического напряжения участников образовательного процесса, и ее решение требует существенного напряжения интеллектуальных, эмоциональных, духовных сил как педагогов, так и обучающихся. Поэтому медиация в настоящее время является достаточно распространённым методом посредничества в конфликтах. Авторами статьи были проанализированы уровни готовности будущих педагогов к практическому применению знаний педагогической медиации в образовательной среде, необходимость ее развития для эффективной работы с цифровыми технологиями и предупреждению возможной деструкции. Также авторами были выделены три компонента готовности бакалавров к педагогической медиации как средству предупреждения деструкции в цифровом пространстве: когнитивно-содержательный, контекстно-технологический и личностный (мотивационный). Для диагностики сформированности студентов к работе с педагогической медиацией был применен комплексный опрос-тест.

**Ключевые слова:** педагогическая медиация; конфликт; цифровое пространство; подготовка педагогических кадров; деструкция; медиативные технологии; профессиональная готовность; цифровое образование

**Для цитирования:** Шер М. Л., Юрченко Т. В. Педагогическая медиация как средство предупреждения деструкции в цифровом пространстве у будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 89-99. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_89](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_89). <https://elibrary.ru/MYSHTA>

Original article

## Pedagogical mediation as a means for preventing destruction in the digital space among future teachers

Marina L. Sher<sup>1</sup>, Tatyana V. Yurchenko<sup>2</sup>✉

<sup>1</sup>Candidate of economical sciences, associate professor, department of pedagogy and psychology, Kuban state university. 350040, Krasnodar, Stavropolskaya st., 149

<sup>2</sup>Lecturer at department of technology and entrepreneurship, Kuban state university. 350040, Krasnodar, Stavropolskaya st, 149

<sup>1</sup>mlsher@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5458-6615>

<sup>2</sup>taniroom@yandex.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-2751-359X>

**Abstract.** The article considers pedagogical mediation as a means for preventing destruction in the digital space of professional activity of future teachers, as well as problems and risks associated with the use of information and communication technologies in the educational process. Conflicts in the educational environment are present, as in

society as a whole, but in many cases the beginning of the conflict in the school is hidden from adults and there is still a number of features for which teachers need to be trained. The problematic situation that has developed between schoolchildren and has grown into a conflict is already a crisis development of the pedagogical situation. It is characterized by a sharp aggravation of interpersonal relations and an increase in the internal, mental tension of participants in the educational process, and its solution requires a significant tension of intellectual, emotional, spiritual forces of both teachers and students. Therefore, mediation is currently a fairly common method of mediation in conflicts. The authors of the article analyzed the levels of readiness of future teachers for the practical application of knowledge of pedagogical mediation in the educational environment, the need for its development to effectively work with digital technologies and prevent possible destruction. The authors also highlighted three components of the readiness of bachelors for pedagogical mediation as a means for preventing destruction in the digital space: cognitive-meaningful, context-technological and personal (motivational). To diagnose formation of students to work with pedagogical mediation, a comprehensive survey-test was applied.

**Key words:** pedagogical mediation; conflict; digital space; training of teachers; destruction; mediative technologies; professional readiness; digital education

**For citation:** Sher M. L., Yurchenko T. V. Pedagogical mediation as a means for preventing destruction in the digital space among future teachers. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 89-99. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_89](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_89). <https://elibrary.ru/MYSHTA>

## Введение

Школа как часть образовательной системы представляет собой своеобразную модель социума, целый мир, ограниченный пределами образовательного учреждения, где находится большое количество людей с разными интересами, способностями, возможностями, характером, темпераментом, воспитанием, возрастом и разным желанием находиться в данном сообществе. Конфликты, возникающие в педагогической среде, требуют применения новых средств разрешения [Мета, 2004].

Впервые медиация в школе стала применяться в США в начале 80-х годов прошлого века и с тех пор медиация в различных формах используется достаточно широко в образовательном пространстве во многих странах мира.

В Федеральном законе Российской Федерации № 193 – ФЗ от 27 июля 2010 г. «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» дается определение медиации как метода разрешения споров, причисляемых к группе альтернативных методов разрешения споров [Российская..., 2010].

В данной статье мы рассматриваем педагогическую медиацию как средство преодоления конфликтных ситуаций в образовательной среде и как процесс разрешения конфликтов, основанный на принципах активного слушания, уважения и поиске согласия между участниками. В сфере цифровых технологий педагогическая медиация может быть использована для разрешения конфликтов в онлайн-сообществах в образовательных целях, а также для предотвращения

деструктивного поведения – кибербуллинга и онлайн-жестокости [Гайдай, 2023].

Цель статьи заключается в анализе готовности бакалавров к педагогической медиации в образовательной среде; разработке диагностического инструментария по выявлению готовности студентов к педагогической медиации; осуществление диагностики и анализ результатов на констатирующем этапе эксперимента.

## Результаты исследования

Вопросами медиации в образовании или педагогической медиацией занимаются различные ученые и исследователи в области образования: психологии, социологии и конфликтологии. Поль Расс – французский антрополог, специалист в области культурной медиации, описывает медиацию как «с одной стороны, слишком общий теоретический подход, с другой стороны, описания и производимые опытные расчеты чрезмерно прагматичны и являются новаторскими» [Rasse, 2000 с. 38]. Изучением медиации также занимались: М. Ланг – психолог и медиатор, автор ряда книг и публикаций по теме медиации [Ланг, 1986]; Роджер Фишер и Уильям Ури – авторы книги «Как добиться Да, или Переговоры без поражения», которая является классикой в области конфликтологии и медиации [Фишер, 2008]; книга немецкого ученого, Христофа Бесемера «Медиация. Посредничество в конфликтах» открыла медиацию как социальное явление всей немецкоязычной Европе [Бесемер, 2004]; издание «Медиация; краткий курс» – перевод с английского американского профессора Кимберли К. Ковач представляет собой краткий,

но при этом всесторонний обзор практической медиации [Ковач, 2013]; Оливье Ришар и Сара Барет отмечают, что понятие медиация настолько сложное и всеобъемлющее, что требует употребления неологизмов: наставник, организатор, гид, агент, «толкователь», демонстратор, переводчик, интерпретатор, помощник, медиатор, аниматор, регулятор, информатор, «медиактер», «эдьютейнер», «человек-феномен» [Olivier, 2011 с. 5]. Все указанные выше работы представляют прагматический подход к переговорам, основанный на поиске взаимовыгодного решения.

Вопросами медиации в цифровой среде занимаются такие известные специалисты и ученые: Сасскинд Р., работы которого фокусируются на исследовании взаимосвязи между цифровыми технологиями и коммуникацией, включая способы применения медиации в цифровой среде [Os-kamp, 1999]; Пол А. Ардженти и Кортни М. Барнс – исследования в области цифровых стратегий медиации [Argenti, 2009]; Э. Мейерсон ((Amy Meierson) исследует использование виртуальной реальности и других цифровых средств в медиации, включая роль и влияние цифровой среды на переговоры и процессы разрешения конфликтов [Приженникова, 2019]).

Анализ научной литературы позволяет прийти к выводам о том, что медиация в цифровом пространстве изучается, но ощущается определенный дефицит специалистов-медиаторов, владеющих способами, технологиями и методами предотвращения деструктивного поведения в онлайн-среде и разрешения потенциальных конфликтов [Ордоков, 2023]. Такой дефицит можно заполнить, только развивая область образования по данному направлению, готовя специалистов на уровне высшего образования.

Для подготовки специалистов данного направления образования необходимо понимание уровня готовности уже обучающихся в вузе студентов к практическому применению знаний, умений и навыков педагогической медиации в образовательной среде [Скибицкий, 2019].

Определяя структуру педагогической медиации, мы выделили три компонента готовности бакалавров к педагогической медиации как средству предупреждения деструкции в цифровом пространстве: когнитивно-содержательный, контекстно-технологический и личностный (мотивационный).

Когнитивно-содержательный компонент в педагогической медиации может варьироваться в зависимости от программы вуза. Однако, общие

теоретические знания в области педагогики и коммуникации могут помочь студентам в осознании и понимании роли педагогической медиации в предупреждении деструкции в цифровом пространстве. Студенты должны быть знакомы с такими понятиями, как цифровая грамотность, этика использования информации, кибербуллинг и кибербезопасность, должны также иметь представление о безопасном использовании цифровых технологий и социальных сетей в образовательных целях [Цифровая грамотность..., 2023; Ордоков, 2023].

Готовность студентов в рамках контекстно-технологического компонента к педагогической медиации состоит в сформированности компетенций у студентов в области психолого-педагогических знаний, владении техниками и технологиями использования и применения программного обеспечения; умении работать с обучающимися на образовательных онлайн-платформах; способности уверенно общаться в интернет-пространстве; знании стандартов безопасности и конфиденциальности данных пользователей интернет-сетей; владении процедурами эффективного управления технологическими изменениями и инновациями в образовательных процессах.

Готовность студентов к педагогической медиации в рамках контекстно-технологического компонента может значительно способствовать предотвращению деструктивного поведения в цифровом пространстве; способствовать обучению других участников безопасному и этичному поведению в онлайн-режиме; увеличивать осознанность и важность этического и ответственного поведения в цифровом пространстве (эффективно реагировать на конфликтные ситуации); повысить осведомленность общества о возможных проблемах и угрозах цифрового пространства [Тальков, 2014].

Цифровое пространство является средой, где взаимодействуют люди разных возрастов, культур и ценностных ориентаций. В нем существуют определенные риски деструктивного поведения: кибербуллинг, онлайн-убеждение и манипуляция информацией [Гребенникова, 2023]. Уровень готовности студентов к педагогической медиации на личностном (мотивационном) уровне покажет насколько индивидуум готов к участию в медиативных процессах, предупреждению и предотвращению деструктивного поведения в цифровом пространстве. Будущий педагог должен быть готов с точки зрения психологиче-

ских аспектов, эмпатии, самообладания, личной заинтересованности, уверенности в себе и в выбранном направлении образования. Он должен быть мотивирован на готовность помочь, стать посредником в конфликтах и проблемах, возникающих в цифровом пространстве, должен осознавать готовность к созданию безопасной и дружественной среды для всех участников онлайн-сообщества, особенно для уязвимых групп [Никитина, 2021].

В ходе исследования были изучены различные методики, представленные в учебных пособиях «Теория развития личности» Л. И. Божович [Божович, 1995], «Методика изучения учебной мотивации» психолога М. Р. Гинзбурга [Зейгарник, 2007], «Медиация в образовании» (авторы – М. К. Гайдай, С. А. Гальцев, Д. Э. Пороховая)

[Гайдай, 2023], на основе которых мы разработали опрос-тест по выявлению сформированности готовности студентов к педагогической медиации в образовательной среде.

Исследование проводилось на базе Кубанского государственного университета. В опрос-тесте принимали участие бакалавры по направлению подготовки «Педагогическое образование» в количестве 112 человек.

Анализ исследования готовности студентов-бакалавров к работе с педагогической медиацией как средством предупреждения деструкции в цифровом пространстве по когнитивно-содержательному компоненту представлен на рисунке 1.

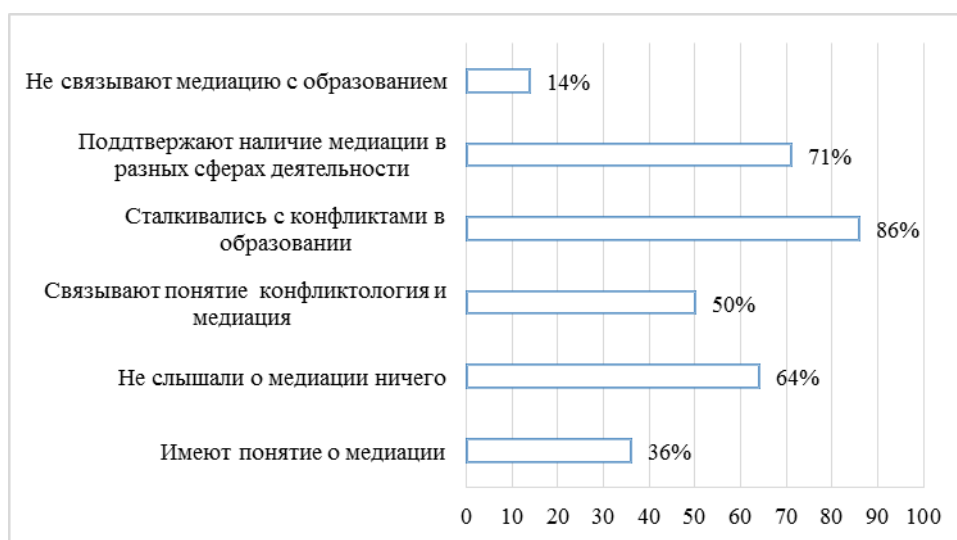


Рис. 1. Анализ готовности бакалавров педагогического направления образования к профессиональной медиации по когнитивно-содержательному компоненту (%)

Анализ показал, что из 112 респондентов только 40 человек (36 %) имеют понятие о медиации, 64 % не слышали о медиации ничего. Большинство участников опроса – 86 % (96 человек) сталкивались с конфликтами в образовании. 56 человек (50 %) будущих педагогических работников ответили, что связывают понятие конфликтология и медиация, при этом оставшиеся 50 % респондентов не имеют понятия, что конфликтология и медиация имеют общность.

Всего 32 человека (29 %) дали правильный ответ о применении медиации в любой сфере жизнедеятельности. Остальные 71 % ответов были выборочными, то есть, по мнению респондентов, медиация существует в определенных областях (юриспруденция, здравоохранение, IT-

сфера, сфера обслуживания) в том числе и в образовании, но в меньшей мере.

14 % респондентов (16 человек) не связывают медиацию с образованием, 86 % ответов были противоположными, из чего можно сделать вывод, что по ходу анкетирования, студенты-бакалавры задумались и увидели взаимосвязь медиации и образования.

Проанализировав ответы, приходим к выводу, что большинство респондентов имеют низкий уровень знания о понятии медиация и не связывают медиацию со сферой образования, что говорит о низком уровне сформированности готовности бакалавров педагогического направления образования к профессиональной медиации по когнитивно-содержательному компоненту.

Контекстно-технологический компонент педагогической медиации состоит в сформированности компетенций у студентов в данной области. В исследовании мы рассмотрим цифровую компетенцию, включающую в себя информационную и медиакомпетентность, потребительскую, коммуникативную и техническую компетенции [Солдатова, 2014, с. 28].

Цифровые компетенции (далее – ЦК) – это комплекс компетенций по работе в цифровой среде и с цифровыми продуктами, включая активность по созданию и сбору данных, их обработке и анализу, а также по автоматизации процессов с помощью компьютерных технологий [Ivanova, 2019].

Комплекс ЦК включает в себя:

- информационную и медиакомпетентность знания, умения, мотивацию и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией, архивированием цифровой информации и ее критическим осмыслением, а также с созданием информационных объектов с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео);

- коммуникативную компетентность – знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для различных форм коммуникации

(электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.) и с различными целями;

- техническую компетентность – знания, умения, мотивацию и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать технические и программные средства для решения различных задач, в том числе использования компьютерных сетей, облачных сервисов и т. п.;

- потребительскую компетентность – знания, умения, мотивацию и ответственность, позволяющие решать с помощью цифровых устройств и интернета различные повседневные задачи, связанные с конкретными жизненными ситуациями, предполагающими удовлетворение различных потребностей [Павлова, 2023].

Таким образом, поскольку цифровые технологии прочно вошли в нашу жизнь, нет ни одной отрасли, которая бы не использовала «цифру», возникают вопросы изучения цифрового поведения и цифрового образования обучающихся, представляющих систему действий, связанных с использованием и применением цифровой среды [Шер, 2023].

Цифровые компетенции формируются по уровням: начальный, базовый, продвинутый, профессиональный, экспертный.

Таблица 1.

**Характеристика уровней освоения цифровых компетенций [Национальный исследовательский университет ..., 2020]**

№	Уровень	Навыки, умения, знания
1	Начальный	способность искать, анализировать, создавать и управлять информацией в цифровой среде, решать простые технические проблемы с цифровыми устройствами; умение пользоваться интернетом и его сервисами, включая облачные хранилища и другие инструменты организации проектной, в том числе, совместной работы; владение знаниями основ медиаграмотности, этики и норм общения в цифровой среде при работе с базовым программным обеспечением (работа с текстами и табличными данными, визуализация с помощью базовых видов диаграмм, проведение простейшей аналитики текстовых данных); знание основ информационной безопасности и способов защиты информации и т. д.
2	Базовый (в дополнение к навыкам начального уровня)	владение функциональностью языков программирования и их инструментами для работы с текстовыми и табличными данными; способность декомпозировать задачи на отдельные блоки и комбинировать базовые конструкции языков программирования для их реализации; способность осуществлять сбор данных из баз данных и интернет-источников; способность применять статистические методы для подготовки данных, выявления закономерностей, проверки гипотез и принятия решений; способность применять методы машинного обучения, владение полноценными навыками визуализации данных.
3	Продвинутый (в дополнение к навыкам базового уровня)	владение базовыми навыками программной инженерии; навыки создания веб-приложений; понимание принципов работы методов интеллектуального анализа данных и умение их адаптировать с учётом специфики данных; умение визуализировать результаты анализа и моделирования с помощью веб-приложений.

№	Уровень	Навыки, умения, знания
4	Профессиональный (в дополнение к навыкам продвинутого уровня)	знание теоретических основ современного машинного обучения; знание специализированных методов машинного обучения и обработки данных, которые могут применяться в профессиональной области (обработка сигналов, нейросетевые методы и глубинное обучение, компьютерное зрение, обработка естественного языка и т. д.) и понимание специфики их применения; способность решать задачи анализа данных в любых предметных областях при поддержке экспертов.
5	Экспертный (в дополнение к навыкам профессионального уровня)	знание современного состояния наук о данных и смежных областей; способность вести исследовательскую деятельность в сфере наук о данных, разрабатывать новые методы анализа данных.

Для исследования были взяты три уровня сформированности цифровых компетенций (начальный, базовый и продвинутый), что соответствует минимально необходимому уровню сформированности цифровых компетенций согласно паспортам направлений подготовки бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Для анализа сформированности ЦК у студентов мы применили комплексный подход, а именно разделили опрос на уровни сформированности по: 1) информационной и медиакомпетентности; 2) потребительской компетенции, 3) коммуникативной компетенции; 4) технической компетенции. Полученные результаты представлены на рис. 2.

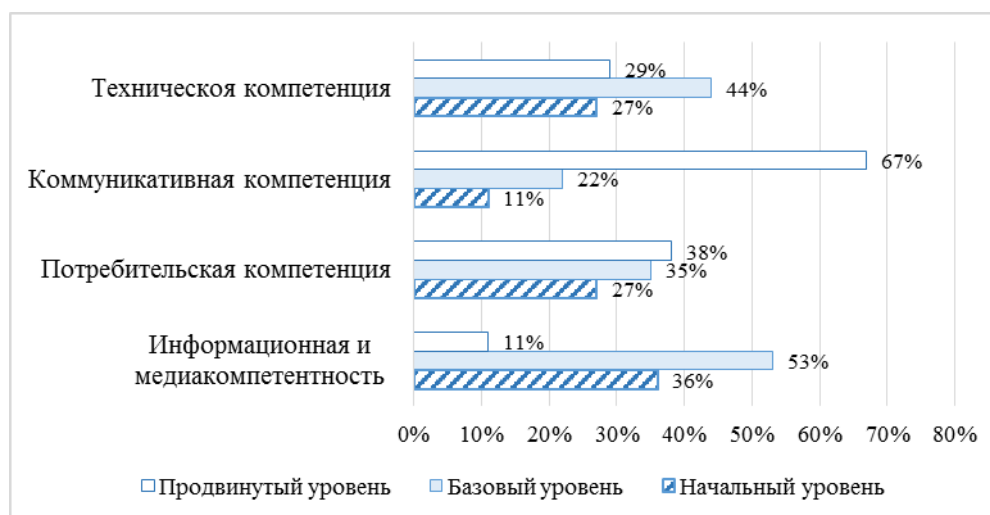


Рис. 2. Уровень сформированности цифровых компетенций у студентов-бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование»

Рассматривая уровень сформированности технической компетенции, можно сказать, что продвинутый и начальный уровень имеют практически одинаковые значения (29 % и 27 % соответственно). На базовом уровне по техническим компетенциям 44 % респондентов могут эффективно и безопасно использовать технические и программные средства для решения различных задач, в том числе использование компьютерных сетей и облачных сервисов. При этом остается 30 человек (27 %), не достигших даже базового уровня знаний, умений и навыков для эффективной работы с техническими средствами.

Уровень сформированности коммуникативной компетенции у бакалавров имеет высокие показатели (продвинутый уровень имеют

75 респондентов (67 %)). Подавляющее большинство студентов уверенно владеет различными формами коммуникации (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.), 33% (11% на начальном и 22% на базовом) респондентов еще не в полной степени достигли продвинутого уровня овладения коммуникативной компетенцией.

Уровень сформированности потребительской компетенции примерно одинаковый у студентов (продвинутый – 38%, базовый – 35% и начальный – 27%). Важно отметить, что начальный уровень имеют треть опрошенных респондентов, что говорит о неумении или необученности в полном объеме применять цифровые устройства и интернет-ресурсы в решении повседневных жизненных ситуаций.

Значения по информационной и медиакомпетентности указывают на низкий процент: «продвинутый уровень» – 11%, что может означать отсутствие знаний и умений по использованию цифровых ресурсов, а именно невладение выбором поисковиков в интернет-пространстве, незнание основ архивирования и структурирования информации, ее критического осмысления. Нельзя не отметить, что практически треть респондентов по сформированности медиакомпетентности осталась на начальном уровне (36 %). Это может означать, что студенты нуждаются в приобретении знаний в области медиа-пространства, его использования и применения в будущей профессиональной деятельности.

Итак, можно сказать, что уровень сформированности контекстно-технологического компонента готовности бакалавров к педагогической медиации имеет неоднозначные результаты.

Личностный (мотивационный) компонент отражает, насколько студент-бакалавр готов к участию в медиативных процессах, предупреждению и предотвращению деструктивного поведения в цифровом пространстве, насколько он мотивирован на готовность помочь, стать посредником в конфликтах и проблемах, возникающих в цифровом пространстве, исходя из своих личностных качеств и способностей. При этом важно осознавать выбор будущей профессии: готов ли бакалавр к саморазвитию и самообучению, готов ли к педагогической деятельности с точки зрения психологических аспектов [Чуприс, 2018; Щербакова, 2017].

Комплексный опрос по личностному (мотивационному) компоненту, проведенный нами, показал (рис. 3):

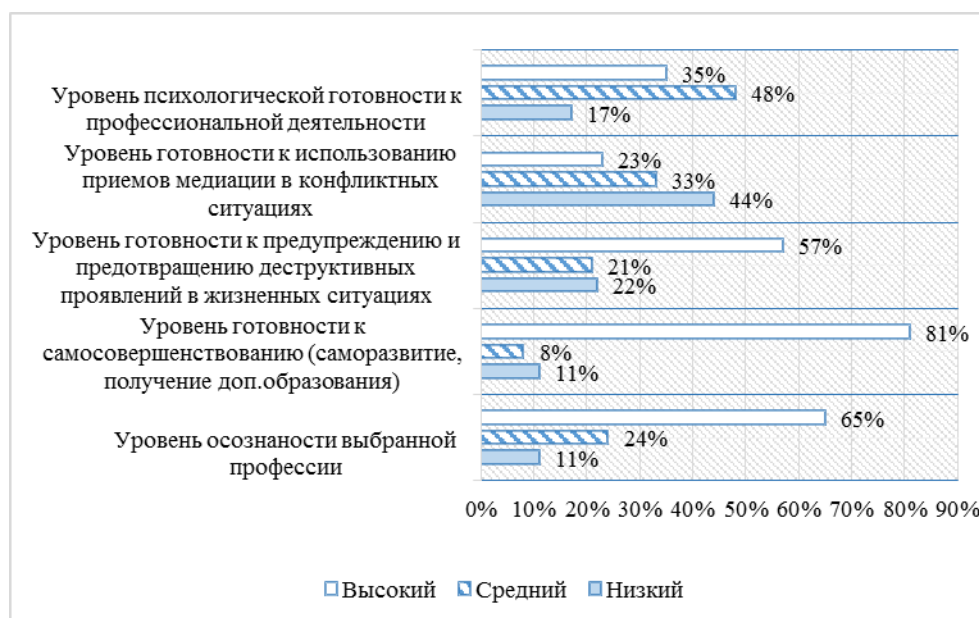


Рис. 3. Уровень готовности бакалавров к педагогической медиации по личностному (мотивационному) компоненту (%).

Диаграмма показывает, что психологическая готовность к профессиональной деятельности у бакалавров средняя (48 %) и высокая (35 %), то есть студенты осознанно подходят к работе в школах и учебных заведениях, но средние результаты преобладают, что может означать отсутствие полной уверенности в готовности к педагогической деятельности. 17 % респондентов не готовы или не до конца понимают профессиональные перспективы педагогической работы.

Результаты готовности к использованию приемов медиации в конфликтных ситуациях по уровням следующие: низкий 44 %, высокий и средний

имеют значения в 23 % и 33 %. Больше половины респондентов готовы к предупреждению и предотвращению деструктивных проявлений в жизненных ситуациях (57 %), что означает наличие данных проявлений в разных сферах жизнедеятельности человека и готовность студентов-бакалавров участвовать в мероприятиях, связанных с профилактикой деструктивных проявлений в быту и профессиональной деятельности.

На диаграмме виден очень высокий показатель по уровню готовности к самосовершенствованию (саморазвитие, получение дополнительного образования) – 81 %. Бакалавры готовы про-

должать свою профессиональную деятельность, не останавливаясь на достигнутом. Лишь 21 человек из числа опрошенных (8 % – средний и 11 % – низкий) не видят необходимости в дальнейшем саморазвитии в профессиональной деятельности.

Уровень осознанности выбранной профессии указывает на то, что большинство студентов подошли осмысленно к выбору профессии (высокий – 65 % и средний – 24 %). Всего 2 человека (11%) сомневаются в выборе профессии.

Говоря о готовности бакалавров к педагогической медиации по личностному (мотивационному) компоненту, можно отметить следующее:

- большинство респондентов готовы к педагогической деятельности, сделали осознанный выбор профессии, но есть те, кто не готов работать в образовательных учреждениях;

- многие готовы прийти на помощь в сложных конфликтных ситуациях, но отсутствие знаний о приемах и методах медиации не дают им полного понимания действий в разрешении конфликтов;

- преимущественное количество студентов-бакалавров готовы продолжать обучение и совершенствоваться в профессиональном направлении и получать знания о конфликтологии, медиации и т. д.

Подводя итоги изучению готовности бакалавров к педагогической медиации как средству предупреждения деструкции в цифровом пространстве, можно сказать, что: 1) большинство респондентов имеют низкий уровень знания медиации и не связывают медиацию со сферой образования, что говорит о низком уровне сформированности готовности бакалавров к профессиональной медиации по когнитивно-содержательному компоненту; 2) неоднозначность показателей по контекстно-технологическому компоненту готовности бакалавров к педагогической медиации говорит о необходимости повышения уровня знаний, умений и навыков в области цифровых техник и технологий с применением программного обеспечения, работе на онлайн-платформах и в интернет-пространстве, знании стандартов безопасности и т. д.; 3) большинство респондентов готовы к педагогической деятельности по личностному (мотивационному) компоненту и сделали осознанный выбор профессии, многие готовы прийти на помощь в сложных конфликтных ситуациях, но отсутствие знаний о приемах и

методах медиации не дает им полного понимания действий при разрешении конфликтов, что говорит о необходимости получения знаний о конфликтологии, медиации и т. д.

Для получения знаний о медиации была разработана авторская дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа «Программа развития педагогической медиации: от теории к практике», рассчитанная на 72 часа.

Цель данной программы – познакомить участников с основными концепциями и принципами педагогической медиации, развить навыки эффективной коммуникации, включая слушание, вопросы и умение выражать свои мысли, обучить участников проводить успешные медиативные сессии в контексте образования, способствовать формированию способности разрешать конфликты в образовательной среде, содействовать развитию эмоционального интеллекта и межличностных навыков.

Задачи программы: ознакомить участников с теорией педагогической медиации; развить коммуникативные навыки у участников; изучить метод проведения медиативных сессий в образовательной среде; применить практические аспекты педагогической медиации на практике.

По завершении программы участники приобретут глубокое понимание педагогической медиации, смогут успешно применять ее методы в практической образовательной деятельности, сформируют ключевые навыки в области коммуникации, управления конфликтами и сотрудничества, усовершенствуют личную профессиональную эффективность.

### Заключение

Как показывает опыт каждого человека, школьная жизнь является достаточно сложным процессом, включающим в себя не только учебные ситуации, но и совершенно разные уровни взаимодействия большого количества людей: родителей, педагогов, обучающихся, где достаточно часто возникают конфликты и конфликтные ситуации.

Школьная медиация подразумевает создание безопасной среды в образовательно-воспитательной сфере для гармоничного развития подрастающего поколения, признания равных прав и возможностей реализовать свои интересы, не нанося ущерба другим. Цель медиации состоит в поиске выхода из конфликта, а не в поиске виноватых, поэтому службы медиации в школе



называют «службой примирения», что и отражает истинный смысл медиации как таковой.

Результаты, полученные в ходе исследования, на наш взгляд, помогут будущим педагогам применять на практике знания о педагогической медиации как средстве предупреждения деструкции в цифровом пространстве, что положительно скажется на воспитательном и учебном процессах в образовании, предупредит конфликты в онлайн-сообществах (кибербуллинг, онлайн-жестокость, экстремизм и т. д.).

#### Библиографический список

1. Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах. / пер. с нем. Н. В. Маловой. Калуга : Духовное познание, 2004. 176 стр.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва; Воронеж : Ин-т практической психологии, 1995. 348 [1] с.
3. Гребенникова В. М. Подготовка студентов – будущих педагогов к минимизации девиантогенных угроз из цифрового пространства / В. М. Гребенникова, С. В. Книжникова // Перспективы науки и образования. 2023. № 5(65). С. 125–144. DOI 10.32744/pse.2023.5.8. EDN MFVQGD.
4. Зейгарник Б. В. (1900–1988). Психология личности: норма и патология: избранные психологические труды / Б. В. Зейгарник; под ред. М. Р. Гинзбурга. 4-е изд., стер. Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2007. 414 [1] с.
5. Ковач К. И. Медиация: краткий курс. Москва : Инфотропик Медиа, 2013. 316 с.
6. Ланг Т. & Ланг М. Развращение молодежи: и другие истории семейного психотерапевта. Виктория, Австралия : Рене Гордон. 1986. 326 с.
7. Медиация как способ урегулирования конфликтов в сфере образования / М. К. Гайдай, С. А. Гальцев, Д. Э. Пороховая // Евразийский юридический журнал. 2023. № 2(177). С. 155–156.
8. Мета Г. Медиация – искусство разрешать конфликты. Знакомство с теорией, методом и профессиональными технологиями / Г. Мета, Г. Похмелкина // Москва : VERTE, 2004. 320 с.
9. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Концепция развития цифровых компетенций студентов НИУ ВШЭ. Москва : Изд-во НИУ ВШЭ, 2020. 16 с.
10. Никитина Ю. Мировые практики медиации в конфликтах в цифровую эпоху / Ю. Никитина, К. Таран // Пути к миру и безопасности. 2021. № 1(60). С. 11–28. DOI 10.20542/2307-1494-2021-1-11-28.
11. Ордоков М. Х. Обеспечение безопасности цифрового пространства от кибертеррористических угроз / М. Х. Ордоков, О. В. Мартыненко // Пробелы в российском законодательстве. 2023. Т. 16. № 5. С. 156–160.
12. Павлова Т. Б. Цифровые составляющие компетенций преподавателя вуза как фактор развития цифровых компетенций студентов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 7(180). С. 74–80.
13. Приженникова А. Н. Медиация как средство разрешения конфликтов в условиях цифровой среды // Colloquium-Journal. 2019. № 10–10(34). С. 77–81.
14. Скибицкий Э. Г. Подготовка медиаторов в рамках программ дополнительного профессионального образования, разработанных на основе профессиональных стандартов / Э. Г. Скибицкий, Н. В. Фадейкина // Национальная система квалификаций и профессиональные стандарты : сборник научных трудов по материалам российской научно-практической конференции [29–31 января 2019 года] / под научной редакцией Н. В. Фадейкиной. Новосибирск : Сибирская академия финансов и банковского дела, 2019. С. 165–189.
15. Солдатова Г. У. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей / Г. У. Солдатова, Е. Н. Рассказова. // Национальный психологический журнал. 2014. № 2 (14). С. 27–35.
16. Тальков С. В. Контекстный подход к формированию готовности студента – будущего учителя к реализации ценностей педагогической морали // Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве : сборник статей [24 октября 2014 года] / под общ. редакцией О. К. Поздняковой. Т. 3. Москва; Самара : Московский психолого-социальный университет, 2014. С. 308.
17. Федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» // СЗ РФ от 2 августа 2010 г. № 31 ст. 4162. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_149686/3d0cac60971a511280cbb229d9b6329c07731f7/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149686/3d0cac60971a511280cbb229d9b6329c07731f7/) (дата обращения: 05.01.2024).
18. Фишер Р. Как добиться Да, или Переговоры без поражения / Р. Фишер, У. Юри, Б. Паттон ; Роджер Фишер, Уильям Юри, Брюс Паттон ; пер. с англ. Т. Новиковой. Москва : Эксмо, 2008. 287 с.
19. Цифровая грамотность как инструмент профилактики деструктивных практик в цифровой среде: по материалам региональной научно-практической конференции / Р. В. Пеннер, Е. И. Салганова, С. С. Бредихин, Е. В. Щетинина // Социум и власть. 2023. № 2(96). С. 86–102. DOI 10.22394/1996-0522-2023-2-86-102.
20. Чуприс А. С. Готовность к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки: структурно-функциональная модель // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2018. № 4. С. 111–120.
21. Шер М. Л. Социально-экономические процессы и их влияние на безопасное поведение обучающихся в цифровой образовательной среде профессионального образования / М. Л. Шер, Т. В. Юрченко //

Экономическое развитие России: вызовы и возможности в меняющемся мире : материалы Международной научно-практической конференции. Кубанский государственный университет, 2023. С. 239–245.

22. Щербакова Е. В. К проблеме формирования готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов // Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта : сборник материалов Международной научно-практической конференции [22 декабря 2017 года] / редкол.: Л. А. Абрамова. Чебоксары : ООО Издательский дом «Среда», 2017. С. 47–50.

23. Digital Strategies for Powerful Corporate Communications Paul A. Argenti and Courtney M. Barnes Published July 2009

24. Ivanova Z. I. Digital Education as A Prerequisite for Improving the Institution of Public Hearings / Z. I. Ivanova, N. V. Danilina, M. A. Slepnev // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. Vol. 8 № 2.1. P. 1003–1009.

25. Oskamp A. Richard Susskind, The Future of Law, Facing Challenges of Information Technology / A. Oskamp // Artificial Intelligence and Law. 1999. Vol. 7. № 4. P. 387–391.

26. Rasse Paul. La Médiation, entre idéal théorique et application pratique // Recherche en communication. 2000. № 13.

27. Richard Olivier, Barrett Sarah. Les Médiateurs scientifiques en Europe: une diversité de pratique, une communauté de besoin // La Lettre de l'OCIM. mai-juin 2011. № 135. pp. 5–12.

### Reference list

1. Besemer H. Mediacija. Posrednistvo v konfliktah = Mediation. Mediation in conflicts / per. s nem. N. V. Malovoj. Kaluga : Duhovnoe poznanie, 2004. 176 str.

2. Bozhovich L. I. Problemy formirovaniya lichnosti: izbrannye psihologicheskie trudy = Personality formation challenges: selected psychological works / pod red. D. I. Fel'shtejna. Moskva; Voronezh : In-t prakticheskoj psihologii, 1995. 348 [1] s.

3. Grebennikova V. M. Podgotovka studentov – budushhih pedagogov k minimizacii deviantogennyh ugroz iz cifrovogo prostranstva = Preparing future educators to minimize deviantogenic threats from the digital space / V. M. Grebennikova, S. V. Knizhnikova // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2023. № 5(65). S. 125–144. DOI 10.32744/pse.2023.5.8. – EDN MFVQGD.

4. Zejgarnik B. V. (1900–1988). Psihologija lichnosti: norma i patologija: izbrannye psihologicheskie trudy = Personality psychology: norm and pathology: selected psychological works / B. V. Zejgarnik; pod red. M. R. Ginzburga. 4-e izd., ster. Moskva : Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo in-ta; Voronezh : MODJeK, 2007. 414 [1] s.

5. Kovach K. I. Mediacija : kratkij kurs = Mediation: short course. Moskva : Infotropik Media, 2013. 316 s.

6. Lang T. & Lang M. Razvrashhenie molodezhi: i drugie istorii semejnogo psihoterapevta = Depravity of youth: and other stories of a family psychotherapist. Viktorija, Avstralija : Rene Gordon. 1986. 326 s.

7. Mediacija kak sposob uregulirovaniya konfliktov v sfere obrazovaniya = Mediation as a way to resolve conflicts in education / M. K. Gajdaj, S. A. Gal'cev, D. Je. Porohovaja // Evrazijskij juridicheskij zhurnal. 2023. № 2(177). S. 155–156.

8. Meta G. Mediacija – iskusstvo razreshat' konflikty. Znakomstvo s teoriej, metodom i professional'nymi tehnologijami = Mediation is the art of resolving conflicts. Introduction to theory, method and professional technologies / G. Meta, G. Pohmelkina // Moskva : VERTE, 2004. 320 s.

9. Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja shkola jekonomiki». Konceptija razvitija cifrovych kompetencij studentov NIU VShJe = National research university «Higher School of Economics». Concept for the development of digital competencies of HSE students. Moskva : Izd-vo NIU VShJe, 2020. 16 s.

10. Nikitina Ju. Mirovye praktiki mediacii v konfliktah v cifrovuju jepohu = Global mediation practices in conflicts in the digital age / Ju. Nikitina, K. Taran // Puti k miru i bezopasnosti. 2021. № 1(60). S. 11–28. DOI 10.20542/2307-1494-2021-1-11-28.

11. Ordokov M. H. Obespechenie bezopasnosti cifrovogo prostranstva ot kiberterroristicheskikh ugroz = Securing digital space from cyber-terrorism threats / M. H. Ordokov, O. V. Martynenko // Probely v rossijskom zakonodatel'stve. 2023. T. 16. № 5. S. 156–160.

12. Pavlova T. B. Cifrovye sostavljajushhie kompetencij prepodavatelja vuza kak faktor razvitija cifrovych kompetencij studentov = Digital components of the competencies of a university teacher as a factor in development of students' digital competencies // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 7(180). S. 74–80.

13. Prizhennikova A. N. Mediacija kak sredstvo razresheniya konfliktov v uslovijah cifrovoj sredy = Mediation as a means of resolving conflicts in digital environment // Colloquium-Journal. 2019. № 10–10(34). S. 77–81.

14. Skibickij Je. G. Podgotovka mediatorov v ramkah programm dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya, razrabotannyh na osnove professional'nyh standartov = Training of mediators in the framework of additional vocational education programs developed on the basis of professional standards / Je. G. Skibickij, N. V. Fadejkina // Nacional'naja sistema kvalifikacij i professional'nye standarty : sbornik nauchnyh trudov po materialam rossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii [29–31 janvarja 2019 goda] / pod nauchnoj redakciej N. V. Fadejkinoj. Novosibirsk : Sibirskaja akademija finansov i bankovskogo dela, 2019. S. 165–189.

15. Soldatova G. U. Psihologicheskie modeli cifrovoj kompetentnosti rossijskich podrostkov i roditel'ej = Psychological models of digital competence of Russian adolescents and parents / G. U. Soldatova, E. N. Ras-

skazova. // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2014. № 2 (14). S. 27–35.

16. Tal'kov S. V. Kontekstnyj podhod k formirovani-ju gotovnosti studenta – budushhego uchitelja k realizacii cennostej pedagogicheskoj morali = Contextual approach to shaping the readiness of the student - future teacher to realize the values of pedagogical morality // Vospitanie v sovremenom kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve : sbornik statej [24 oktjabrja 2014 goda] / pod obshh. redakciej O. K. Pozdnjakovoj. T. 3. Moskva; Samara : Moskovskij psihologo-social'nyj universitet, 2014. S. 308.

17. Federal'nyj zakon ot 27 ijulja 2010 g. № 193-FZ «Ob al'ternativnoj procedure uregulirovanija sporov s uchastiem posrednika (procedure mediacii)» = Federal Law of July 27, 2010 № 193-FZ «On Alternative Dispute Settlement Procedure with the Participation of an Intermediary (Mediation Procedure)» // SZ RF ot 2 avgusta 2010 g. № 31 st. 4162. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_149686/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149686/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/) (data obrashhenija: 05.01.2024).

18. Fisher R. Kak dobit'sja Da, ili Peregovory bez porazhenija = How to achieve Yes, or Negotiations without defeat / R. Fisher, U. Juri, B. Patton ; Rodzher Fisher, Uil'jam Juri, Brjus Patton ; per. s angl. T. Novikovoj. Moskva : Jeksmo, 2008. 287 s.

19. Cifrovaja gramotnost' kak instrument profilaktiki destruktivnyh praktik v cifrovoj srede: po materialam regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii = Digital literacy as a tool for preventing destructive practices in the digital environment: based on the materials of the regional scientific and practical conference / R. V. Penner, E. I. Salganova, S. S. Bredihin, E. V. Shhetinina // Socium i vlast'. 2023. № 2(96). S. 86–102. DOI 10.22394/1996-0522-2023-2-86-102.

20. Chupris A. S. Gotovnost' k mediacii bakalavrov gumanitarnyh napravlenij podgotovki: strukturno-funkcional'naja model' = Readiness for mediation of bachelors in humanitarian areas of training: structural and functional model // Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Serija: Filologija, pedagogika, psihologija. 2018. № 4. S. 111–120.

21. Sher M. L. Social'no-jekonomicheskie processy i ih vlijanie na bezopasnoe povedenie obuchajushhihsja v cifrovoj obrazovatel'noj srede professional'nogo obrazovanija = Socio-economic processes and their impact on the safe behavior of students in the digital educational environment of vocational education / M. L. Sher, T. V. Jurchenko // Jekonomicheskoe razvitie Rossii: vyzovy i vozmozhnosti v menjajushhemsja mire Russia's economic development: challenges and opportunities in a changing world : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kubanskij gosudarstvennyj universitet, 2023. S. 239–245.

22. Shherbakova E. V. K probleme formirovanija gotovnosti k professional'noj dejatel'nosti budushhih pedagogov-psihologov = To the problem of formation of readiness for professional activities of future psychologists // Podgotovka i dejatel'nost' pedagoga-psihologa na osnove trebovanij professional'nogo standarta : sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii [22 dekabrja 2017 goda] / redkol.: L. A. Abramova. Cheboksary : OOO Izdatel'skij dom «Sreda», 2017. S. 47–50.

23. Digital Strategies for Powerful Corporate Communications Paul A. Argenti and Courtney M. Barnes Published July 2009

24. Ivanova Z. I. Digital Education as A Prerequisite for Improving the Institution of Public Hearings / Z. I. Ivanova, N. V. Danilina, M. A. Slepnev // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. Vol. 8 № 2.1. P. 1003–1009.

25. Oskamp A. Richard Susskind, The Future of Law, Facing Challenges of Information Technology / A. Oskamp // Artificial Intelligence and Law. 1999. Vol. 7. № 4. P. 387–391.

26. Rasse Paul. La Médiation, entre idéal théorique et application pratique // Recherche en communication. 2000. № 13.

27. Richard Olivier, Barrett Sarah. Les Médiateurs scientifiques en Europe: une diversité de pratique, une communauté de besoin // La Lettre de l'OCIM. mai-juin 2011. № 135. pr. 5–12.

Статья поступила в редакцию 22.12.2023; одобрена после рецензирования 15.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 22.12.2023; approved after reviewing 15.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

---

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_100

EDN: PTCUUZ

### К. Д. Ушинский и становление психологии как науки

#### Владимир Александрович Мазиллов

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

v.mazilov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>

**Аннотация.** Творчество К. Д. Ушинского рассматривается в контексте развития российской культуры середины XIX столетия. Область душевных явлений оставалась одной из немногих сфер, неподвластных науке того времени. Научной психологии еще не было, но вопросы, связанные с пониманием человека, взаимоотношением личности и общества, психической жизни индивида активно обсуждались и в обществе, и в научных изданиях, и на страницах литературных журналов. Психологические идеи оказывали огромное влияние на общественную жизнь, достаточно вспомнить, к примеру, какой общественный резонанс имела известная дискуссия между И. М. Сеченовым и К. Д. Кавелиным, которая стала значимым явлением в культурной жизни России. Публикация работ Ушинского оказала огромное влияние на теорию и практику образования. Идеи Ушинского о научной психологии и само обоснование психологии оказались восприняты обществом в значительно меньшей степени. Статья посвящена творчеству великого русского ученого К. Д. Ушинского. Анализируется его вклад в создание научной психологии. Утверждается, что Ушинский был создателем оригинальной версии научной психологии. Во второй половине 1860-х гг. научной психологии еще не существовало, более того, не были определены методологические основания и принципы, на которых должна основываться психология как отдельная самостоятельная дисциплина. Версия Вундта, разработанная как ответ на кантовскую критику эмпирической психологии, была обоснована уже после смерти Ушинского. Вундтовская версия была принята научным сообществом, несмотря на очевидные недостатки. Научная психология, по Ушинскому, должна основываться на антропологическом подходе и на фактах, а также быть применимой в практике, «в деле воспитания». Версия Ушинского имела очевидные преимущества перед вундтовской, но не была оценена по достоинству. В статье анализируются причины, по которым концепция Ушинского не получила признания и поддержки.

**Ключевые слова:** К. Д. Ушинский; психология; наука; методологические основания; научная психология; психологические идеи; антропологический подход

**Для цитирования:** Мазиллов В. А. К. Д. Ушинский и становление психологии как науки // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 100-108. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_100](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_100). <https://elibrary.ru/PTCUUZ>

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY,  
PSYCHOLOGY HISTORY

Original article

**K. D. Ushinsky and the formation of psychology as a science**

**Vladimir A. Mazilov**

Doctor of psychological sciences, professor, head of department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1  
v.mazilov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0003-0646-6461>

**Abstract.** The work of K. D. Ushinsky is considered in the context of the Russian culture development in the mid-XIX century. The field of spiritual phenomena remained one of the few areas beyond the control of the science of that time. There was no scientific psychology yet, but issues related to the understanding of man, the relationship between personality and society, the mental life of an individual were actively discussed in society, in scientific publications, and on the pages of literary journals. Psychological ideas had a huge impact on public life, it is enough to recall, for example, what kind of public resonance the well-known discussion between I. M. Sechenov and K. D. Kavelin had, which became a significant phenomenon in the cultural life of Russia. The publication of Ushinsky's works had a huge influence on the theory and practice of education. Ushinsky's ideas about scientific psychology and the very justification of psychology were perceived by society to a much lesser extent. The article is devoted to the work of great Russian scientist K. D. Ushinsky. His contribution to the foundation of scientific psychology is analyzed. It is claimed that Ushinsky was the founder of the original version of scientific psychology. In the second half of the 1860s scientific psychology did not yet exist, moreover, the methodological grounds and principles on which psychology should be based on as a separate independent discipline were not determined. Wundt's version, developed as a response to Kant's criticism of empirical psychology, was substantiated after the death of Ushinsky. The Wundt's version was accepted by the scientific community, despite obvious shortcomings. Scientific psychology, according to Ushinsky, should be based on the anthropological approach and on facts, as well as be applicable in practice, «in the field of education». Ushinsky's version had obvious advantages over Wundt's one, but was not appreciated. The article analyzes the reasons why Ushinsky's concept did not receive recognition and support.

**Key words:** K. D. Ushinsky; psychology; science; methodological grounds; scientific psychology; psychological ideas; anthropological approach

**For citation:** Mazilov V. A. K. D. Ushinsky and the formation of psychology as a science. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 100-108. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_100](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_100). <https://elibrary.ru/PTCUUZ>

**Введение**

Работы К. Д. Ушинского имеют огромное значение не только для педагогики и психологии. Публикация педагогической антропологии (первый том вышел в 1868 году) стала важным событием в культурной жизни современной России. Работы по психологическим вопросам в России подвергались жесткой цензуре именно по причине их влияния на культуру и общество. Широко известны факты, когда в 1860-е гг. было запрещено опубликование второго тома сочинения В. Вундта «Лекции о душе человека и животных» и он вышел с опозданием на год, существовал запрет на печатание «Рефлексов головного мозга» И. М. Сеченова. О сложности ситуации в культурной и общественной жизни в 1860-е гг. пишет известный историк психологии

А. Н. Ждан: «Процесс оформления психологии в самостоятельную науку происходил в сложных условиях. Переживаемый Россией кризис крепостничества, завершившийся отменой крепостного права (в результате крестьянской (1861) и других буржуазных реформ) и утверждения капитализма, получил отражение в столкновениях и спорах между различными направлениями общественно-исторической мысли. В различных течениях в философии, а также в художественной литературе, которая в России всегда была источником философско-этических и психологических знаний. В рамках этих споров осмысливались проблемы своеобразия России. Ее культуры и философии в сопоставлении с западноевропейской мыслью и философией (особенно западничество и славянофильство, почвенничество и «боготворчество» Ф. М. Достоевского»

и Л. Н. Толстого). На развитие психологических идей оказывали влияние различные направления философской мысли» [Ждан, 2009, с. 7].

Другой известный советский историк психологии А. В. Петровский, характеризуя развитие психологии в России, отмечал: «В этот период оформляются и реально противостоят друг другу три основные направления в психологии, которые в свою очередь подразделяются на многочисленные школы. Эти направления могут быть условно обозначены следующим образом: философская умозрительная психология, естественнаучная психология и эмпирическая психология» [Петровский, 1984, с. 13].

Создается такое впечатление, что на общественную атмосферу в российском обществе труды К. Д. Ушинского повлияли даже больше, чем на становление психологической науки в России. Работы Ушинского психологами-современниками К. Д. Ушинского не были оценены по достоинству, особенно в части обоснования великим русским педагогом научной психологии, основанной на фактах. Выше мы цитировали работы историков психологии, к слову, они тоже отказывают Ушинскому в признании того, что им был представлен оригинальный проект научной психологии. Стоит ли удивляться, что новизны и оригинальности концепции не заметили его современники... Впрочем, выяснению причин недостаточного внимания психологов к учению великого психолога К. Д. Ушинского посвящена эта статья.

### Результаты исследования

Уходящий 2023 год ознаменовался юбилеем выдающегося отечественного ученого и педагога К. Д. Ушинского (1823–1870). В связи с 200-летием со дня рождения «учителя русских учителей» было проведено большое число различных научных и научно-методических конференций, опубликовано множество работ, анализирующих труды и научное наследие великого русского ученого. В подавляющем большинстве выступлений и публикаций фиксировался выдающийся вклад К. Д. Ушинского в педагогику, тогда как его заслуги перед психологией чаще всего сводились к разработке вопросов, связанных с педагогической психологией. Напрашивается вывод, что *общепсихологическое значение* исследований Константина Дмитриевича Ушинского по-прежнему остается недооцененным.

Не имея возможности в рамках настоящего текста осветить вопрос о вкладе Ушинского в методологию психологии и общую психологию, остановимся лишь на некоторых моментах.

Ушинский, несомненно, был *именно педагогом*, главной задачей его научной деятельности была разработка *основ научной педагогики*, которая была успешно решена в его знаменитой «Педагогической антропологии» [Ушинский, 1950; 1951; 1952].

Однако при этом стоит помнить, что фундаментом научной педагогики, согласно Ушинскому, выступают другие научные дисциплины, наиболее важными среди которых являются психология и физиология. Русский ученый скрупулезно рассматривает публикации по психологической тематике, вышедшие в Германии, Англии, Франции, и приходит к обоснованному выводу, что научной психологии в то время просто не существует [Рамуль, 1956; Мазиллов, 2023а]. Поэтому для осуществления своей главной задачи – создания научной педагогики – он вынужден самостоятельно разработать основы научной психологии. Иными словами, разработка системы научной психологии является для русского ученого *средством* решения его основной задачи. Понятно, что Ушинский сконцентрирован на достижении главной цели, свою роль в разработке системы психологии он не акцентирует. Напротив, мы можем в его текстах обнаружить уничижительные замечания на этот счет [см: Мазиллов, 2023]. Однако, эти ремарки не должны вводить в заблуждение, ибо порождены научной скромностью, перфекционизмом самого исследователя и его сосредоточенностью на главной задаче.

Необходимо отметить, что в то время, когда Ушинский приступил к разработке проекта по созданию основ научной психологии, отсутствовали даже методологические основания для ее разработки [Рамуль, 1956]. С 1786 года была известна методологическая критика эмпирической психологии, осуществленная Иммануилом Кантом [Кант, 1966]. Кант исходил из того, что эмпирическая психология (рациональную психологию, напомним, Кант отвергал) должна быть *естественной наукой*. Сопоставив современную эмпирическую психологию с естественными науками, Кант заключил, что психология не может использовать математику и эксперимент (именно это принесло успех науке в Новое время), а также в психологии нет устойчивых элементов, а метод самонаблюдения

ненадежен и меняет естественный ход душевных процессов. Это привело Канта к знаменитому вердикту: психология никогда не сможет стать полноценной наукой [Современная..., 2011; Мазиллов, 1998].

До середины XIX столетия психология неукоснительно ориентировалась на эту критику, стремясь оспорить правомерность кантовских замечаний. Психология пыталась по возможности использовать математику, эксперимент, пыталась обнаружить устойчивые элементы и усовершенствовать самонаблюдение [Мазиллов, 1998].

Ушинский проанализировал работы по философии и зарождающейся философии науки, но не нашел там приемлемых оснований для разработки научной психологии. Обратим внимание на то, что им были глубоко проработаны сочинения И. Канта, Д. Юма, Д. С. Милля, Г. Спенсера, О. Конта, Г. Гегеля и многих других философов. Ушинский не нашел удовлетворительного решения, позволяющего создать систему психологии, столь необходимую ему для раскрытия проблемы воспитания, для «дела воспитания» [Мазиллов, 2023].

Поэтому и методологические основания для создания научной психологии ему пришлось разработать самостоятельно.

К. Д. Ушинский активно использует в своих построениях современные подходы, которые только оформляются в девятнадцатом столетии: генетический, эволюционный, исторический.

При разработке педагогической антропологии Ушинский использовал методологический ход, полностью оправдавший себя при обосновании камерального образования [см: Мазиллов, 2023]. В том случае молодой Ушинский (1848) использовал широкое понятие «родина», в своем позднем проекте «Педагогической антропологии» в качестве такового основания выступает понятие «человек», откуда логично появляется именно антропология. В соответствии с этим свое исследование Ушинский строил так, чтобы отразить этапы, пройденные человечеством: 1) формирование человеческого организма в истории органического мира; 2) формирование элементарных психических процессов в истории животного мира; 3) формирование собственно человеческой психики в истории человеческого общества. Это задавало структуру концепции Ушинского: вначале часть физиологическая (изучение человеческого организма); вторая посвящена изучению человека как психофизиологического существа; третья –

изучению психических явлений, свойственных только человеку [Струминский, 1953, с. 29–30].

Не имея возможности проанализировать в рамках настоящей статьи логику построения Ушинским концепции психологии, отошлем читателя к соответствующим публикациям [Мазиллов, 2023; Мазиллов, 2023а].

Как хорошо известно, большинство европейских ученых пошло по пути, обозначенному Кантом: они пытались доказать, что кантовская критика не так сокрушительна, что можно применять и математику, и эксперимент, усовершенствовать самонаблюдение, научить испытуемых выделять в опыте элементы и т. п. Полный ответ на кантовскую критику по всем пунктам был дан Вундтом [Wundt, 1874; Вундт, 1880], который и считается официально *создателем психологии как науки* [Современная..., 2011; Мазиллов, 1998]. Напомним, что вундтовский проект в развернутой форме был представлен научному сообществу уже после смерти Ушинского [Мазиллов, 2023].

Вундтовский подход Ушинского категорически не устраивал. Он прекрасно понимал, к чему это ведет: отправляясь от элементов можно построить лишь *абстрактные теории*, далекие от жизни, которые Ушинский резко критиковал. Да и ментальная физика, умственная механика, психическая химия Ушинскому не были нужны. Он с большей пользой использовал опыт тех английских психологов (к примеру, А. Бэна), которые реализовали функциональный подход, обеспечивающий большую целостность описания (по сравнению с атомистическим подходом немецких ученых, мечтавших из исходных элементов сконструировать целое). Такой элементаристский подход пригоден для создания абстрактных теорий (заметим в скобках, он скорее позволяет *обосновать* исходные гипотезы, так что факты здесь играют далеко не первостепенную роль). Концепция Ушинского, в противоположность элементаристскому подходу, анализирует факты, именно *основывается* на них. Поэтому можно утверждать, что у Ушинского мы встречаемся с первой версией в мировой психологии, которая *действительно реально использует факты*.

Ушинскому были необходимы целостность, жизненность, связь с практикой, возможность использовать данные о психических явлениях в деле воспитания. Поэтому он, руководствуясь основными идеями (системности, развития, историчности), выстраивает картину развития психической жизни – от элементарных форм до самых сложных, характеризующих высшие прояв-

ления духовной жизни человека. Ушинский вынужден строить свою психологию *по своей собственной методологии*. Надо полагать, что Ушинскому было ясно, что на естественном подходе *всю психологию* не построить, явления *духа* не объяснить.

Не будем здесь характеризовать преимущества методологического подхода Ушинского перед вундтовским, реализовавшим кантовскую логику [Мазилов, 2023]. Скажем только, что для практических целей вундтовская психология была абсолютно непригодна. Да и нельзя не отметить, что охватывала эта научная психология в вундтовской версии лишь ощущения и движения – мизерную часть подлинного предметного поля психологии.

Ушинским была создана система психологии, основанная на фактах. Следование фактам Ушинский полагал важнейшим требованием к научной психологии. В «Педагогической антропологии» мы находим множество фрагментов, посвященных критике абстрактно-теоретических построений и указывающих на их крайнюю односторонность, а, следовательно, невозможность использовать на практике.

Понятно, что ни одному ученому не под силу создать фактологическую основу для целой науки. Поэтому Ушинский берет факты из работ европейских авторов, подвергает их тщательно и скрупулезному анализу, добавляет множество своих.

Ушинским была представлена монументальная система психологического знания, охватывающая предметное поле психологии во всем его объеме: от простейших психофизиологических феноменов до сложнейших проявлений духовной жизни человека. Разрыва между низшими и высшими уровнями психического, что было характернейшей чертой европейской научной психологии, у Ушинского не было [Мазилов, 2023].

Ушинский четко определил предмет и метод психологии, основные понятия, взаимоотношения психологии с другими науками, создал эмпирическую базу науки и т. д., то есть полностью решил *комплекс задач* для обоснования психологии как науки [Мазилов, 2023а]. Обратим внимание, что Ушинский подробно рассматривает важнейший для *конституирования психологической науки* вопрос, связанный со структурой дисциплины. Поскольку предмет психологии понимается Ушинским совокупно, то структура дисциплины фактически совпадает с трактовкой предмета. *Часть психологическая* включает в

себя сознание, чувства и волю, психические явления, которые свойственны лишь человеку (духовные): самосознание, рассудок и разум, мышление и речь, свобода воли, а также конкретные психические процессы высшего порядка (идеи как формы теоретического приближения к истине; эстетическое чувство как восприятие истины в образной форме; нравственное чувство как осознание прекрасного в отношениях между людьми; религия как исторически ранняя форма функционирования высшей психики).

Иногда возникает впечатление, что психология в XXI столетии только приближается к тому, что было намечено Ушинским полтора века тому назад...

Обратим внимание еще на одну важную деталь. Европейская научная психология сознательно шла на разрыв с философией, многовековой традицией изучения душевной жизни, чтобы обосновать собственную *научность*, игнорируя тем самым огромный опыт и наработки философской психологии. Пытаясь создавать науку «с чистого листа», действуя «революционно», новая научная европейская психология неизбежно сосредоточилась на изучении элементарных психических явлений, что делало ее малоприменимой для использования на практике.

Ушинский же, напротив, использует традиционную терминологию, не отказывается от понятия души, то есть продолжает традицию, не претендует на «революционные решения», но создает вариант научной психологии, который может использоваться в практике «дела воспитания».

Развитие психологии во второй половине XX столетия и в начале следующего века подтвердило правоту Ушинского: все чаще научная психология в XXI столетии использует понятия душа и духовность, хорошо понимая, что без них понять человека во всей его сложности невозможно. И особенно следует подчеркнуть, что Ушинский был прав, когда рассматривал психическую жизнь во всей ее полноте, то есть трактовал предмет психологии как целостный, совокупный. Все психическое объединяется в едином исследовательском пространстве. Это открывает перспективы: нет пропасти между элементарным и высшим, поскольку позволяет рассматривать переходы и переходные формы. Главный плюс такого подхода – в нем содержится противоядие против редукции, сведения к более простому (непсихическому), уничтожающему специфику изучаемого. В подходе Ушинского представлен изначально тот уровень психического, который



является определяющим для психологии человека: духовность нельзя вывести из биологии, поэтому в конструктивной трактовке предмета до этого уровня просто «не доходят».

В подходе Ушинского в сферу психологии включаются также те разделы, которых старается избегать биологически ориентированная психология. Речь идет о моральных и прочих составляющих человеческой психики. Напомним, что в психологию Ушинским включаются, в частности, такие психические явления, которые свойственны лишь человеку (духовные), а также конкретные психические процессы высшего порядка (см. выше). Не имея возможности дать здесь развернутый комментарий, приведем фрагмент работы Д. Робинсона [Робинсон, 2005]. Известный историк психологии пишет: «Что касается меня, то мне уже очень давно казалось, а сейчас стало еще более очевидным то, что общие контуры систематической психологии были очерчены во времена эллинской и эллинистической Греции. Если признать, что Уайтхед был в определенном смысле прав, называя всю философию примечанием к Платону, то большая часть истории психологии представляет собой примечание к Аристотелю. Если в настоящее время это не совсем очевидно, то только из-за нежелания современных авторов попытаться включить нравственные и политические стороны жизни в существующие теории и подходы. Само это нежелание базируется на прочно укоренившейся традиции рассматривать психологию как естественную науку (это — еще один долг Аристотелю), но затем представлять себе эту науку как занятие с гораздо более узкими целями и методами, чем собственно наука Аристотеля» [Робинсон, 2005, с. 27]. Как представляется, К. Д. Ушинский (в данном случае последователь и наследник Аристотеля) это хорошо понимал. Возможно, необходимость «методологического расширения» психологии будет осознана, что явится мощным стимулом для разработки тех проблем психологии, которым раньше не уделялось должного внимания. Если это произойдет, это тоже можно будет рассматривать как урок Ушинского. Для психологии XXI столетия это пока будущее.

Отметим также, что важным уроком Ушинского можно считать его трактовку научной этики. К. Д. Ушинский видел недостатки своей работы лучше критиков, сам о них заявлял, не скрывал, что некоторые вопросы *не могут быть решены* в настоящее время – наука не располага-

ет такими возможностями, но он не задушевывает их, а, напротив, обнажает. Возможно, это урок великого психолога его будущим последователям. Наверное, стоит расценивать это как новую норму научной этики от Ушинского. Вспомним, что Карл Поппер, формулируя свое знаменитое *анти-эссенциалистское заклинание*, утверждал, что обсуждения вербальных проблем ведет к забвению проблем реальных. Иными словами, туманные решения при помощи словесной эквилибристики только вредят развитию науки. Правда, это было потом, в XX столетии, когда Ушинского уже не было.

Однако, необходимо остановиться на вопросе, почему новаторская концепция Ушинского не была адекватно воспринята современниками. В качестве примера приведем представителя русской философской психологии В. А. Снегирева [Снегирев, 2008; 1893; Стоюхина, 2015]. В работе «Психология и логика как философские науки» (1876) В. А. Снегирев дает определение психологии: «Психология имеет своим предметом явления внутренней духовной жизни человека как явления, данные в опыте, доступные наблюдению внутреннему и отчасти внешнему, доступные в известной мере даже экспериментации, то есть искусственному намеренному измерению со стороны исследователя, явления, подчиняющиеся неизменным законам в своем происхождении и бытии, подобно всем другим явлениям доступного человеческого наблюдению мира» [Снегирев, 1876, с. 427]. В. А. Снегирев в своем монументальном систематическом курсе лекций, характеризуя русскую психологию второй половины в XIX столетия, отмечает, что Ушинский, в частности, занимает место среди тех, кто, критикуя всех остальных, в своем «Человеке как предмете воспитания» допускает «много заимствований у Ульрици и других» [Снегирев, 1893, с. 111]. Мы видим, что даже российские мыслители не смогли по достоинству оценить новаторский характер подхода Ушинского.

Этот пример прекрасно демонстрирует, что *ожидания* от научной психологии связывались именно с экспериментом как непременным атрибутом научности (даже философский и религиозный психолог В. А. Снегирев упоминает об «экспериментации» как достижении современной психологии). Хотя история убедительно показала, что роль метода эксперимента в психологии оказалась сильно преувеличенной и переоцененной. Главная причина, таким образом, в

том, что концепция Ушинского не соответствовала *ожиданиям научного сообщества*. Конечно, важными факторами недооценки роли Ушинского как психолога явились и следующие: 1) третий том «Педагогической антропологии» был опубликован лишь в 1908 году, концепция не выглядела завершенной, сам Ушинский не успел придать ей сколько-нибудь завершенный вид в связи с безвременным уходом из жизни; 2) в самом названии труда слово «психология» не использовалось; 3) сказалась научная скромность Ушинского, не делавшего никаких шагов для популяризации своего подхода [Мазиллов, 2023].

Если современники не смогли оценить по достоинству вклад Ушинского в психологию, то, возможно, это было сделано потомками? Действительно, такая попытка была предпринята. Во второй половине 1940-х гг., когда развернулась масштабная кампания по пропаганде педагогического учения великого русского ученого, Б. Г. Ананьев [Ананьев, 1945], С. Л. Рубинштейн [Рубинштейн, 1973], К. Н. Корнилов [Корнилов, 1946], В. С. Филатов [1948] и др. опубликовали труды, в которых подчеркивалась роль Ушинского как выдающегося психолога.

В частности, была опубликована известная статья Б. Г. Ананьева, озаглавленная «К. Д. Ушинский – великий русский психолог» [Ананьев, 1945]. В этой работе было убедительно показано, что заслуга Ушинского перед психологией состоит, в частности, в разработке системы *общей психологии*: «Развивая гуманистические и демократические традиции русской передовой философской и научной мысли, К. Д. Ушинский создал новые пути в развитии научной психологии» [Ананьев, 2007, с. 388]. Ананьев продолжает: «Велика роль К. Д. Ушинского, как зачинателя русской педагогической психологии. Однако было бы неправильно думать, что лишь в этом специальном разделе психологии К. Д. Ушинский являлся новатором и создателем традиций, развиваемых ныне советской педагогической психологией. Больше того, нельзя понять оригинальности и значительности созданных К. Д. Ушинским принципов педагогической психологии, не вскрыв особенных путей и принципов, разработанных впервые К. Д. Ушинским в *общей психологии, в психологической науке в целом* (Курсив – В. М.)» [Ананьев, 2007, с. 388–389]. Согласно Ананьеву, «обозревая всю картину развития русской психологии в XIX столетии, можно утверждать с полным основанием, что К. Д. Ушинский был великим психологом имен-

но потому, что он был великим педагогом и, в свою очередь, его величие в педагогике в значительной мере связано с его капитальным вкладом в развитие русской научной психологии» [Ананьев, 2007, с. 389]. «Невозможно понять оригинальное направление К. Д. Ушинского в педагогике и методике родного языка, отсекая психологическую основу этого направления. И тем более невозможно понять глубокую жизненность и новизну психологических идей К. Д. Ушинского, рассматривая его лишь как психолога» [Ананьев, 2007, с. 388]. Отметим, что Б. Г. Ананьев неоднократно обращался к анализу творчества К. Д. Ушинского [Ананьев, 1945; 1969; 2007а; 2007б], оценки его творчества неизменно оставались очень высокими, но великим психологом Ананьев К. Д. Ушинского больше не называл.

Высокую оценку творчеству К. Д. Ушинского давал и С. Л. Рубинштейн, в том же 1945 году писавший, что «Ушинский для обоснования дорожного ему дела воспитания и обучения не считал правильным и возможным ограничиться разработкой особой педагогической психологии, оставив в стороне общую психологию как нечто, к чему педагог прямого и непосредственного отношения якобы не имеет. В своем главном труде «Опыт педагогической антропологии» он как педагог обратился к вопросам *о б щ е й п с и х о л о г и и ч е л о в е к а* (Курсив – В. М.), к проблемам «антропологии». Самая антропология для него глубоко и оригинально превратилась из чисто биологической в педагогическую дисциплину. Он занялся изучением *п р и р о д ы* человека, особенно его психологической природы, но самую природу человека он правильно постиг как *обусловленную* в своем развитии и становлении *деятельностью воспитания и обучения*. Этим Ушинский – в формах, доступных передовой науке его времени, – подошел именно к той концепции психического развития человека, которая получила новое обоснование и развитие в наши дни в советской психологии (Разрядка С. Л. Рубинштейна – В. М.)» [Рубинштейн, 1973, с. 184].

### Заключение

Возникает естественный вопрос: почему не увенчалась успехом попытка выдающихся советских психологов – Б. Г. Ананьева, С. Рубинштейна, К. Н. Корнилова и др. – провозгласить К. Д. Ушинского великим психологом? Ответ находим в политических и социокультурных реалиях эпохи. В 1948 году во втором томе издава-

емого собрания сочинений редакторы указывают, что психологические взгляды Ушинского содержат много «идеалистических мыслей», а «последовательным материалистом Ушинский не стал до конца жизни (курсив – В. М.)» [Ушинский, 1948, с. 8]. В то время великим психологом мог считаться только последовательный материалист. Таким образом, возникает парадокс: Ушинский официально считается великим педагогом, но великим психологом его назвать нельзя [подробнее см.: Мазиллов, 2023].

Завершается год Ушинского. Как можно полагать, в значительном вкладе Ушинского в психологию уже никто не сомневается. Возможно, пришла пора воздать Константину Дмитриевичу Ушинскому должное: официально признать его автором первой практико-ориентированной системы научной психологии.

#### Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Проблемы педагогической антропологии // Избранные труды по психологии. Т. 2. Развитие и воспитание личности / под ред. Н. А. Логиновой. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2007б. С. 499–514.
2. Ананьев Б. Г. К. Д. Ушинский – великий русский психолог // Избранные труды по психологии. Т. 1. Очерки психологии. История русской психологии / под ред. Н. А. Логиновой. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2007а. С. 388–409.
3. Ананьев Б. Г. Педагогическая антропология К. Д. Ушинского и ее современное значение // Вопросы психологии. № 2. 1969. С. 3–14.
4. Ананьев Б. Г. К. Д. Ушинский – великий русский психолог // Советская педагогика № 12. 1945. С. 98–111.
5. Вундт В. Основания физиологической психологии. Москва : Типогр. М. Н. Лаврова и Ко., 1880. 1040 с.
6. Ждан А. Н. Российская психология: Антология. Москва : Академический Проект; Альма Матер, 2009. 1279 с.
7. Кант И. Сочинения в 6-ти т. Т. 6. Москва : Мысль, 1966. 743 с.
8. Корнилов К. Н. К. Д. Ушинский как психолог // Памяти К. Д. Ушинского. Ученые записки. Т. 33. Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1946. С. 30–37.
9. Мазиллов В. А. Теория и метод в психологии. Ярославль : МАПН, 1998. 356 с.
10. Мазиллов В. А. Актуальные методологические проблемы современной психологии. Ярославль : МАПН, 2002. 165 с.
11. Мазиллов В. А. О психологических понятиях и методологии психологии // Вопросы психологии. № 1. 2020. С. 71–83.
12. Мазиллов В. А. Великий психолог: К. Д. Ушинский как методолог психологии // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 2. С. 116–127.
13. Мазиллов В. А. Великий русский психолог Константин Дмитриевич Ушинский // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 101–115.
14. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии : избранные труды. Москва : Педагогика, 1984. 272 с.
15. Рамуль К. А. К. Д. Ушинский и западноевропейская психология // Вопросы психологии. 1956. № 5. С. 113–124.
16. Рубинштейн С. Л. Психологическая наука и дело воспитания // Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. С. 183–193.
17. Снегирев В. А. Психология. Санкт-Петербург : Общество памяти игумении Таисии, 2008. 768 с.
18. Снегирев В. А. Психология. Систематический курс чтений по психологии профессора Казанской духовной академии В. А. Снегирева. Харьков : Типография Адольфа Дарре, 1893. 689 с.
19. Снегирев В. А. Психология и логика как философские науки // Православный собеседник. 1876. Т. 2. С. 427–451.
20. Современная экспериментальная психология. В 2-х т. Т. 1 / под ред. В. А. Барабанщикова. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 555 с.
21. Стоюхина Н. Ю. Вениамин Алексеевич Снегирев: психолог и богослов / Н. Ю. Стоюхина, В. А. Мазиллов, А. А. Костригин // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 3. С. 138–149.
22. Струминский В. Я. Проблема воспитания в педагогической системе К. Д. Ушинского // К. Д. Ушинский Избранные педагогические сочинения. Т. 1. Вопросы воспитания. Москва : Государственное Учебно-педагогическое издательство, 1953. С. 7–52.
23. Ушинский К. Д. Сочинения. Т. 2. Москва; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1948. 656 с.
24. Ушинский К. Д. Сочинения. Т. 8. Москва; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1950. 778 с.
25. Ушинский К. Д. Сочинения. Т. 9. Москва; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1951. 628 с.
26. Ушинский К. Д. Сочинения. Т. 10. Москва; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1952. 668 с.
27. Филатов В. С. Учение Ушинского о воле и ее воспитании // Ученые записки. Вып. XIII (XXIII). Педагогика и психология. Ярославль : ЯГПИ, 1948. С. 75–105.
28. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig : Engelmann, 1874. XII, 870 S.

#### Reference list

1. Anan'ev B. G. Problemy pedagogicheskoy antropologii = Problems of pedagogical anthropology // Izbrannyye trudy po psihologii. T. 2. Razvitiye i vospitanie lichnosti / pod red. N. A. Loginovoj. Sankt-Peterburg : Izd-vo SPbGU, 2007b. S. 499–514.
2. Anan'ev B. G. K. D. Ushinskij – velikij russkij psiholog = K. D. Ushinsky – the great Russian psychologist // Izbrannyye trudy po psihologii. T. 1. Oчерki psihologii. Istorija russkoj psihologii / pod red. N. A. Loginovoj. Sankt-Peterburg : Izd-vo SPb GU, 2007a. S. 388–409.

3. Anan'ev B. G. Pedagogicheskaja antropologija K. D. Ushinskogo i ee sovremennoe znachenie = Pedagogical anthropology of K. D. Ushinsky and its modern significance // *Voprosy psihologii*. № 2. 1969. S. 3–14.
4. Anan'ev B. G. K. D. Ushinskij – velikij russkij psiholog = K. D. Ushinsky – the great Russian psychologist // *Sovetskaja pedagogika* № 12. 1945. S. 98–111.
5. Vundt V. Osnovaniya fiziologicheskoy psihologii = Foundations of physiological psychology Moskva : Tipogr. M. N. Lavrova i Ko., 1880. 1040 s.
6. Zhdan A. N. Rossijskaja psihologija: Antologija = Russian psychology: Anthology Moskva : Akademicheskij Proekt; Al'ma Mater, 2009. 1279 s.
7. Kant I. Sochinenija v 6-ti t. = Compositions in 6 vols. T. 6. Moskva : Mysl', 1966. 743 s.
8. Kornilov K. N. K. D. Ushinskij kak psiholog = K. D. Ushinsky as a psychologist // *Pamjati K. D. Ushinskogo. Uchenye zapiski*. T. 33. Moskva : MGPI im. V. I. Lenina, 1946 S. 30–37.
9. Mazilov V. A. Teorija i metod v psihologii = Theory and method in psychology Jaroslavl' : MAPN, 1998. 356 s.
10. Mazilov V. A. Aktual'nye metodologicheskie problemy sovremennoj psihologii = Current methodological problems of modern psychology. Jaroslavl' : MAPN, 2002. 165 s.
11. Mazilov V. A. O psihologicheskix ponjatijah i metodologii psihologii = On psychological concepts and methodology of psychology // *Voprosy psihologii*. № 1. 2020. S. 71–83.
12. Mazilov V. A. Velikij psiholog: K. D. Ushinskij kak metodolog psihologii = Great psychologist: K. D. Ushinsky as a methodologist of psychology // *Psihologicheskij zhurnal*. 2023. T. 44. № 2. S. 116–127.
13. Mazilov V. A. Velikij russkij psiholog Konstantin Dmitrievich Ushinskij = Great Russian psychologist Konstantin Dmitrievich Ushinsky // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2023. № 1 (130). S. 101–115.
14. Petrovskij A. V. Voprosy istorii i teorii psihologii : izbrannye trudy = Questions of history and theory of psychology: selected works. Moskva : Pedagogika, 1984. 272 s.
15. Ramul' K. A. K. D. Ushinskij i zapadnoevropejskaja psihologija = K. D. Ushinsky and Western European psychology // *Voprosy psihologii*. 1956. № 5. S. 113 – 124.
16. Rubinshtejn S. L. Psihologicheskaja nauka i delo vospitanija = Psychological science and education // *Problemy obshhej psihologii*. Moskva : Pedagogika, 1973. S. 183–193.
17. Snegirev V. A. Psihologija = Psychology. Sankt-Peterburg : Obshhestvo pamjati igumenii Taisii, 2008. 768 s.
18. Snegirev V. A. Psihologija. Sistematičeskij kurs čtenij po psihologii professora Kazanskoj duhovnoj akademii V. A. Snegireva = Psychology. Systematic reading course in psychology of professor of Kazan Theological Academy named after V. A. Snegirev. Har'kov : Tipografija Adol'fa Darre, 1893. 689 s.
19. Snegirev V. A. Psihologija i logika kak filosofskie nauki = Psychology and logic as philosophical sciences // *Pravoslavnyj sobesednik*. 1876. T. 2. S. 427–451.
20. Sovremennaja jeksperimental'naja psihologija = Modern Barabanshnikova. Moskva : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2011. 555 s.
21. Stojuhina N. Ju. Veniamin Alekseevič Snegirev: psiholog i bogoslov = Veniamin Alekseevič Snegirev: psychologist and theologian / N. Ju. Stojuhina, V. A. Mazilov, A. A. Kostrigin // *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik*. 2015. № 3. S. 138–149.
22. Struminskij V. Ja. Problema vospitanija v pedagogičeskoi sisteme K. D. Ushinskogo = The problem of education in the K. D. Ushinsky pedagogical system // *K. D. Ushinskij Izbrannye pedagogičeskie sočinenija*. T. 1. *Voprosy vospitanija*. Moskva : Gosudarstvennoe Učebno-pedagogičeskoe izdatel'stvo, 1953. S. 7–52.
23. Ushinskij K. D. Sočinenija. T. 2. = Compositions. V. 2. Moskva; Leningrad : Izd-vo APN RSFSR, 1948. 656 s.
24. Ushinskij K. D. Sočinenija. T. 8. = Compositions. V. 8. Moskva; Leningrad : Izd-vo APN RSFSR, 1950. 778 s.
25. Ushinskij K. D. Sočinenija. T. 9. = Compositions. V. 9. Moskva; Leningrad : Izd-vo APN RSFSR, 1951. 628 s.
26. Ushinskij K. D. Sočinenija. T. 10. = Compositions. V. 10. Moskva; Leningrad : Izd-vo APN RSFSR, 1952. 668 s.
27. Filatov V. S. Učenie Ushinskogo o vole i ee vospitanii = Ushinsky's teachings on will and its upbringing // *Učenie zapiski*. Vyp. XIII (XXIII). Pedagogika i psihologija. Jaroslavl' : JaGPI, 1948. S. 75–105.
28. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig : Engelmann, 1874. XII, 870 S.

Статья поступила в редакцию 20.12.2023; одобрена после рецензирования 12.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 20.12.2023; approved after reviewing 12.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

Научная статья  
УДК 159.95  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_109  
EDN: RFQWLS

**Жизнеспособность, экзистенциальная исполненность и ценностные ориентации личности**

**Ольга Владиславовна Трушина<sup>1✉</sup>, Елена Александровна Рыльская<sup>2</sup>, Дмитрий Николаевич Погорелов<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Психолог, фонд 2020 (фонд социальных, культурных и образовательных инициатив). 454091, г. Челябинск, ул. Кирова, 159

<sup>2</sup>Доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии управления и служебной деятельности, Южно-Уральский государственный университет (НИУ). 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 76

<sup>3</sup>Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, психодиагностики и психологического консультирования, Южно-Уральский государственный университет (НИУ), 454080пр. г. Челябинск, Ленина, 76

<sup>1</sup>trushina.o.v@mail.ru<sup>✉</sup>, <https://orcid.org/0009-0002-4048-3839>

<sup>2</sup>elena\_rylskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3075-5255>

<sup>3</sup>pogorelovdn@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4893-4334>

**Аннотация.** Современный мир во многом достиг апогея своего развития. Центральная проблема выживания и удовлетворения базовых потребностей стала менее актуальна, фокус внимания личности сместился в сторону реализации собственного потенциала, осознания жизненных смыслов, глубокого понимания себя и других, инициации в собственном предназначении для гармоничной жизни.

Достичь оптимального уровня жизнеспособности, при котором личность может устойчиво и стабильно развиваться, выступая «творцом» собственного жизненного пути, оказывается непросто, ввиду того, что упомянутая задача реализуется в тотальной ситуации неопределенности и «турбулентности», которая царит в обществе, а также сопряжена с многочисленными трудностями настоящего времени: пандемии, экономические кризисы, разворачивание войн и вооруженных конфликтов. Именно поэтому актуально исследовать феномен жизнеспособности, посредством этого сокращая количество «белых пятен», которых в рассматриваемой теме существует множество ввиду относительно недавно возникшего интереса психологов к феномену, чем и продиктована необходимость данного исследования.

Цель статьи – изучение соотношения жизнеспособности с уровнем экзистенциальной исполненности и ценностными ориентациями личности. Выборку данного исследования составили 117 человек, из них 85 лиц женского пола и 32 лица мужского пола в возрасте от 18 до 55 лет.

В исследовании были обнаружены значимые взаимосвязи между показателями жизнеспособности, уровнем экзистенциальной исполненности и ценностными ориентациями в группах с низким, средним и высоким уровнем жизнеспособности, в этих группах удалось выявить различия в преобладании тех или иных показателей. Кроме того, определены экзистенциально-ценностные характеристики личности, выступающие факторами жизнеспособности.

**Ключевые слова:** жизнеспособность; экзистенциальная исполненность; ценностные ориентации; экзистенциально-ценностные факторы жизнеспособности; сферы реализации ценностей; способности адаптации; способности саморегуляции; способности саморазвития; осмысленность жизни

**Для цитирования:** Трушина О. В., Рыльская Е. А., Погорелов Д. Н. Жизнеспособность, экзистенциальная исполненность и ценностные ориентации личности // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 109-120. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_109](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_109). <https://elibrary.ru/RFQWLS>

Original article

**Relationship of viability with the level of existential fulfillment and value orientations of personality****Olga V. Trushina<sup>1</sup>✉, Elena A. Rylskaya<sup>2</sup>, Dmitry N. Pogorelov<sup>3</sup>**<sup>1</sup>Psychologist, Fund 2020 (fund for social, cultural and educational initiatives). 454091, Chelyabinsk, Kirov st., 159<sup>2</sup>Doctor of psychological sciences, associate professor, head of department of psychology of management and service activities, South Ural state university (NIU). 454080, Chelyabinsk, Lenin ave., 76<sup>3</sup>Candidate of psychological sciences, associate professor at department of general psychology, psychodiagnosis and psychological counseling, South Ural state university (NIU), 454080, Chelyabinsk, Lenin ave., 76<sup>1</sup>trushina.o.v@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0009-0002-4048-3839><sup>2</sup>elena\_rylskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3075-5255><sup>3</sup>pogorelovdn@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4893-4334>

**Abstract.** The modern world has reached the apogee of its development in many ways. The central problem of survival and satisfaction of basic needs has become less relevant, the focus of the individual's attention has moved onto realization of one's own potential, awareness of life meanings, deep understanding of oneself and others, initiation in one's own destiny for a harmonious life. Achieving an optimal level of vitality, at which a person can develop steadily and stably, acting as the «creator» of his own life path, is not easy, due to the fact that the mentioned task is implemented in a total situation of uncertainty and «turbulence» that reigns in society, and is also associated with numerous difficulties of the present time: pandemics, economic crises, the unfolding of wars and armed conflicts. That is why it is important to study the phenomenon of vitality, thereby reducing the number of «blank spots», there are many of them in the topic under consideration due to the relatively recent interest of psychologists in the phenomenon, which dictates the need for this study.

The purpose of the article is to study the relationship between vitality and the level of existential fulfillment and value orientations of the individual.

The sample of this study consisted of 117 people, of whom 85 were female and 32 were male, aged 18 to 55 years.

The study found significant relationships between indicators of vitality, the level of existential fulfillment and value orientations in groups with low, medium and high levels of vitality; in these groups it was possible to identify differences in the predominance of certain indicators. In addition, the existential-value characteristics of the individual, which act as factors of vitality, have been identified.

**Key words:** resilience; existential fulfillment; value orientations; existential-value factors of resilience; spheres of realization of values; ability to adapt; ability of self-regulation; ability of self-development; meaningfulness of life

**For citation:** Trushina O. V., Rylskaya E. A., Pogorelov D. N. Relationship of viability with the level of existential fulfillment and value orientations of personality. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 109-120. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_109](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_109). <https://elibrary.ru/RFAQWLS>

**Введение**

Для настоящего времени характерно то качество жизни и комфорта населения, о котором раньше можно было только мечтать. Маятник качнулся: поскольку центральная проблема выживания и удовлетворения базовых потребностей стала менее актуальна, фокус внимания личности сместился в сторону реализации собственного потенциала, осознания жизненных смыслов, глубокого понимания себя и других, инициации в собственном предназначении для гармоничной жизни. Иными словами, на передний план выступили «потребности духа», затмившие «потребности тела».

Данный результат едва ли может быть оценен в дихотомии «положительно-отрицательно»: он успешно способствовал разрешению одного ряда

проблем, создавая при этом множество других. Достичь оптимального уровня жизнеспособности, при котором личность может устойчиво и стабильно развиваться, выступая «творцом» собственного жизненного пути, оказывается весьма непросто ввиду того, что упомянутая задача реализуется в тотальной ситуации неопределенности и «турбулентности», которая царит в обществе, а также сопряжена с многочисленными трудностями настоящего времени: пандемии, экономические кризисы, разворачивание войн и вооруженных конфликтов. В таком контексте особенно остро обнажается проблема психической нежизнеспособности населения: депрессия провозглашается «болезнью цивилизации», увеличивается число парасуицидов и завершённых самоубийств; человек оказывается лицом к лицу с экзистенциальными данностями бытия, кон-

фликт внутри которых разрешить оказывается невозможным [Seligman, 2000; Muddi, 1984].

Состояние дистресса в описанных условиях само по себе является деструктивным. Как справедливо отмечает Т. А. Нестик, ситуацию неопределенности в современном мире необходимо воспринимать не как проблему или преграду, а как вызов. Таким образом, её успешное переживание заключается не в разрешении этой ситуации, не в борьбе с жизненным контекстом, а в умении адаптироваться к реалиям настоящего, используя потенциал жизнеспособности, позволяющий с помощью творчества и смыслотворчества получить ресурс для преодоления трудностей, наиболее благоприятно разрешив адаптационный конфликт личности и среды [Нестик, 2016; 2018; 2020].

В поле психологии появляется крайне важная и острая социальная проблема жизнеспособности человека, актуальный практический запрос на решение которой сложно подвергнуть сомнению [Махнач, 2007]. Теперь человечеству предстоит решить её не на уровне витальных потребностей, а применительно к необходимости прожить осмысленную жизнь, оптимальным образом адаптируя арсенал собственных способностей, реализуя конгруэнтные и гармоничные отношения с собой и окружающим миром, будучи открытой саморазвивающейся системой, пребывающей в постоянном развитии [Рыльская, 2013].

Именно поэтому феномен жизнеспособности изучается сейчас достаточно активно. Важно то, что активизация исследовательского интереса к проблеме жизнеспособности отмечается среди отечественных ученых, поскольку в зарубежье она и ранее была достаточной высокой. Феномен жизнеспособности человека рассматривается сейчас в разных сферах: в системе психологического сопровождения профессиональной деятельности [Березовская, 2016; Алексанова, 2023; Осинцева, 2023], в контексте психологии здоровья [Ельникова, 2023; Чжоу, 2022] и наркологии [Амосов, 2023], в процессе образовательной деятельности [Слотина, 2023; Абрамян, 2023; Богомазова, 2023; Соколова, 2022], в психологии стресса и стрессоустойчивости человека [Махнач, 2023], в психологии цифрового пространства человека [Многосмылова, 2020; Пуясов, Pogorelov, Nikolov, 2020]. Появляются новые направления исследования жизнеспособности, к числу которых, несомненно, можно отнести комплекс исследований, посвященных изучению жизнеспособности специалиста экстремальной профессии [Котовская, 2019; Kotovskaya, Boyko, Mosyagin, Khokhrina, 2023]. В рамках этого направления

разработана системно-дескриптивная концепция жизнеспособности специалиста экстремальной профессии как самоорганизующегося образования [Котовская 2021]. Активизируются кросскультурные [Махнач, 2023; Kotovskaya, Boyko, Mosyagin, Khokhrina, 2023] и гендерно-возрастные исследования жизнеспособности [Лактионова, 2022], тем самым постепенно сокращается количество «белых пятен», которых в рассматриваемой теме существует множество ввиду относительно недавно возникшего интереса психологов к феномену жизнеспособности.

Вместе с тем, при всей своей практической значимости для поддержания «способности жить», для решения теоретико-прикладных задач современной постнеклассической психологии, сравнительно мало изученными оказываются экзистенциально-ценностные аспекты жизнеспособности человека [Лактионова, 2022], чем и продиктована необходимость данного исследования. Оно, в свою очередь, поможет аккумулировать теоретическую базу, имеющуюся на данный момент в психологическом поле, обнаружить закономерности, позволяющие в дальнейшем предоставить людям инструменты, необходимые не только для повышения уровня жизнеспособности, но и, как следствие, качества жизни в целом.

Целью данной статьи является изучение соотношения между жизнеспособностью, уровнем экзистенциальной исполненности и ценностными ориентациями человека.

Для реализации заданной цели были поставлены следующие задачи:

1. Выявить и проанализировать совокупность значимых взаимосвязей показателей жизнеспособности, уровня экзистенциальной исполненности и ценностных ориентаций личности в группе с низким, средним и высоким уровнем жизнеспособности.
2. Определить экзистенциально-ценностные факторы жизнеспособности.

### Методы исследования

В исследовании использовались методы психологического тестирования и математической обработки данных: корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена), факторный анализ. Статистические данные получены посредством использования лицензионного приложения SPSS. Для эмпирического исследования использовался комплекс стандартизированных психодиагностических методик: «Жизнеспособность человека» (ТЖЧ) Е. А. Рыльской, шкала

экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер в адаптации С. В. Кривцовой, морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) В. Ф. Сопова и Л. В. Карпушиной.

### Результаты и дискуссия

На первом этапе исследования выявлялись показатели жизнеспособности, а также уровня экзистенциальной исполненности и ценностных ориентаций личности. Результаты исследования распределились следующим образом: из общей выборки в количестве 117 человек 33 имели низкий уровень жизнеспособности, 48 человек – средний уровень, и 36 человек, соответственно, высокий уровень жизнеспособности.

В свою очередь, большинство участников имели средний уровень экзистенциальной исполненности, низкий и высокий уровни распределились примерно равным образом, разделив оставшуюся часть выборки условно пополам. В контексте показателей, связанных с ценностными ориентациями личности, необходимо отметить, что посредством проведения исследования были получены 8 показателей, характеризующих ценности респондентов (развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты, собственный престиж, дости-

жения, материальное положение, сохранение индивидуальности), а также показатели по 6 сферам, в которых упомянутые ценности могут быть реализованы (профессиональная, обучение и образование, семейная, общественная, увлечения, физическая). Полученные данные использовались в ходе дальнейшего проведения корреляционного, сравнительного и факторного анализа.

В рамках исследования была поставлена задача: выявление и анализ совокупности значимых взаимосвязей между показателями жизнеспособности, уровнем экзистенциальной исполненности и ценностными ориентациями личности. Распределение результатов согласно уровню жизнеспособности позволило получить три отдельных выборки: группы с низким, средним и высоким уровнем жизнеспособности соответственно. Дальнейший анализ взаимосвязей проводился в каждой группе.

Вначале проанализируем взаимосвязь изучаемых феноменов в группе с низким уровнем жизнеспособности. Результаты корреляционного анализа показателей жизнеспособности, уровня экзистенциальной исполненности и ценностных ориентаций личности представлены в табл. 1.

Таблица 1.

### Взаимосвязь показателей жизнеспособности с уровнем экзистенциальной исполненности и ценностными ориентациями в группе с низким уровнем жизнеспособности

Показатели жизнеспособности	SD	ST	F	V	G	МП
Способности адаптации	0,522**	0,430*	-	-	0,410*	-0,380*
Способности саморегуляции	-	-	-	-	-	-
Способности саморазвития	-	-	-	-	-	-
Осмысленность жизни	-	0,776**	0,566**	0,353*	0,649**	-
Общий показатель уровня жизнеспособности	0,514**	0,649**	0,555**	0,435*	0,691**	-0,385*

Условные обозначения: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ . SD – «Самодистанцирование»; ST – «Самотрансценденция»; F – «Свобода»; V – «Ответственность»; G – Общий уровень экзистенциальной исполненности; МП – «Материальное положение».

Детально проанализируем взаимосвязь каждого показателя жизнеспособности с изучаемыми феноменами. Приведенные в таблице значения свидетельствуют о наличии положительной значимой взаимосвязи между способностями адаптации и самодистанцированием, это обусловлено тем, что, имея определенный уровень гибкости и умения приспосабливаться к требованиям окружающей среды, человек способен посмотреть на самого себя и собственные действия со стороны, подвергнув их объективной оценке и анализу. В то же время способности адаптации позволяют чувствовать сопричаст-

ность к проживаемому опыту, быть открытым и доступным для контакта с миром, решительно осуществлять действия, опираясь на внутренние ориентиры и чувство долга, что подтверждает положительная значимая взаимосвязь способностей адаптации с показателями самотрансценденции и меры экзистенциальной исполненности. Отметим, что между способностями адаптации и материальным положением наблюдается отрицательная значимая взаимосвязь. Для объяснения полученного результата обратимся к терминологической природе феномена: если адаптация – гибкое приспособление ко внешним и внутренним



изменениям, то можно предположить, что адаптированный человек не стремится к постоянству материального положения, так как в любой момент может успешно разрешить жизненные трудности благодаря умению приспосабливаться к текущим условиям среды. При потере постоянства и устойчивости собственного материального положения адаптивность поможет индивиду аккумулировать внутренние ресурсы для восстановления утраченного баланса.

В свою очередь, показатель «осмысленность жизни» имеет положительные значимые взаимосвязи с самотрансценденцией, свободой, ответственностью и общим уровнем экзистенциальной исполненности. Это подчеркивает тот факт, что человек, обладающий определенной степенью осознанности по отношению к жизни, понимающий причинно-следственные связи происходящих с ним событий и природу собственных поступков, склонен действовать, опираясь на внутренние мотивы, доводить до логического завершения свои действия, иметь уверенность, выполняющую компенсаторную функцию по отношению к долгому ожиданию результата от приложенных усилий. Такой человек воспринимает происходящее с ним неразрывно от личности, четко прослеживая и отмечая собственный вклад в общий жизненный процесс, таким образом осознавая ответственность как перед собой, так и перед другими людьми.

Далее, положительная значимая взаимосвязь наблюдается между общим уровнем жизнеспособности и всеми показателями экзистенции: самодистанцированием, самотрансценденцией, свободой и ответственностью, и, как следствие, с суммирующим показателем по шкале экзистенции, что позволяет сделать вывод: чем больше уровень жизнеспособности, тем выше мера экзистенциальной исполненности личности. И дей-

ствительно, личность адаптивная, стремящаяся к познанию и саморазвитию, способная регулировать собственные проявления и оптимально встраиваться в социальную среду, осознающая специфику жизненных смыслов, взгляды, ценности, склонна воспринимать жизнь как более эмоционально насыщенную, благодаря умению пользоваться своим «внутренним компасом», чутко опираться на собственные ощущения, с одной стороны, ориентируясь на ситуацию, с другой, – исполняя персональную экзистенциальную сущностную структуру.

Отрицательная значимая взаимосвязь наблюдается между общим уровнем жизнеспособности и показателем, характеризующим материальное положение. Этот тезис возможно объяснить применительно к характеристике группы, в которой наблюдается существующая закономерность: поскольку в рассматриваемой выборке респонденты имеют низкий уровень жизнеспособности, можно предположить, что данный результат связан не столько со спецификой связи, с тем фактом, что для людей, имеющих низкий уровень жизнеспособности, материальное положение может выступать неким компенсаторным механизмом, который подменяет личностную адаптивность опорой в виде иного, материального эквивалента. Это та ценность, опираясь на которую, человек чувствует себя вполне приспособленным к окружающей среде.

Далее рассмотрим получившиеся результаты в группе со средним уровнем жизнеспособности, для этого обратимся к таблицам 2 и 3, которые в силу объема данных разделены (в первом случае отображаются взаимосвязи показателей жизнеспособности с субшкалами экзистенции, во втором – с ценностными ориентациями и жизненными сферами их реализации).

**Таблица 2.**

**Взаимосвязь показателей жизнеспособности с уровнем экзистенциальной исполненности и ценностными ориентациями в группе со средним уровнем жизнеспособности**

Показатели жизнеспособности	SD	ST	F	V	G
Способности адаптации	0,409**	-	-	0,356*	0,400**
Способности саморегуляции	-	-	-	0,342*	-
Способности саморазвития	0,436**	-	0,369**	-	0,399**
Осмысленность жизни	0,358*	0,644**	0,474**	-	0,533**
Общий показатель уровня жизнеспособности	0,546**	0,581**	0,558**	0,512**	0,698**

Условные обозначения: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ . SD – «Самодистанцирование»; ST – «Самотрансценденция»; F – «Свобода»; V – «Ответственность»; G – «Общий уровень экзистенциальной исполненности».

Таблица 3.

**Взаимосвязь показателей жизнеспособности с ценностными ориентациями в группе со средним уровнем жизнеспособности**

Показатели жизнеспособности	Д.	С.И.	СФ.П.	СФ.С.	СФ.О.	СФ.У.
Способности адаптации	-0,294*	-	-0,302*	-0,291*	-0,327*	-0,338*
Способности саморегуляции	0,287*	0,294*	0,362*	-	-	-

Условные обозначения: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ . Д – «Достижения»; С.И. – «Сохранение индивидуальности», «СФ.П.» – «Профессиональная сфера», «СФ.С.» – «Семейная сфера», «СФ.О.» – «Общественная сфера», «СФ.У.» – «Сфера увлечений».

Полученные результаты свидетельствуют о том, что способности адаптации имеют положительную значимую взаимосвязь с такими показателями шкалы экзистенции, как самодистанцирование, ответственность и общий уровень экзистенциальной исполненности, иными словами, чем выше уровень жизнеспособности личности, тем больше её стремление объективно оценивать себя со стороны, персонально включаться в то, что является важным в настоящий момент жизни, а также соотносить внутренние устремления с внешними требованиями среды.

Между способностями саморегуляции и ответственностью также обнаружена положительная значимая взаимосвязь, иллюстрирующая тот факт, что человек, обладающий навыками совладания с собственными проявлениями, умеющий сонастраивать внутренние побуждения с внешними обстоятельствами, способен к планированию, структуризации жизненных сфер, склонен решительно брать «бразды правления» в собственные руки.

Способности саморазвития имеют значимые положительные взаимосвязи с самодистанцированием, свободой и общим уровнем экзистенциальной исполненности, свидетельствующих о том, что личность, стремящаяся к самоактуализации и познанию обладает определенными характеристиками, позволяющими успешно развивать собственный потенциал: объективно оценивать собственные сильные и слабые стороны, брать ответственность за реализацию намеченных целей и успешно достигать их, соотнося с внутренними ценностями.

Осмысленность жизни также имеет положительные значимые взаимосвязи с самодистанцированием, самотрансценденцией, свободой и общим уровнем экзистенциальной исполненности. Действительно, человек, осознанно проживающий собственную жизнь, в большей степени способен реализовать свою экзистенциальную структуру, отдавая себе отчет в том, чем мотивирована его деятельность в различных сферах.

Общий уровень жизнеспособности имеет положительную значимую взаимосвязь со всем субшкалами экзистенции, включая общую меру экзистенциальной исполненности.

Перейдем к рассмотрению взаимосвязей уровня жизнеспособности с ценностными ориентациями личности и сферами, в которых они выражено проявляются. Выявлено, что способности адаптации в контексте ценностной ориентации, представленной достижениями в жизненных сферах (профессиональной, общественной, семейной, сферы увлечений) имеют отрицательную значимую взаимосвязь. Стоит отметить, что данные закономерности в достаточной степени противоречивы и нестандартны в контексте исследования, при этом их можно объяснить следующим образом: представим некую дихотомическую шкалу, диаду, в которой понятию «адаптивность» (гибкость, приспособляемость) будут противопоставлены такие антонимы как «неадаптивность», «ригидность». Жизненный контекст достаточно часто демонстрирует нам, что от личности в настоящее время требуется не только умение подстраиваться под внешние обстоятельства, но и быть непреклонной, что подтверждается и показателями экзистенциальной исполненности, и показателями жизнеспособности, так как жизнеспособность – это не только умение адаптироваться в соответствии с миром, но и умение адаптировать мир под себя. В такой формулировке понятие неадаптивности и ригидности не противоречит природе феномена, а скорее подчеркивает умение личности переключаться между способами взаимодействия с окружающей средой. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в упомянутых сферах и по отношению к ценности «достижения» феномен жизнеспособности исходит «от обратного».

И, наконец, способности саморегуляции имеют положительные значимые взаимосвязи с ценностями «достижения», «сохранение индивидуальности» и профессиональной сферой. Это свидетельствует о том, что умение отслеживать собственное поведение, успешно направлять внут-

ренные побуждения в соответствии с внешними требованиями положительно сказывается на становлении личности как профессионала, позволяет успешно достигать целей, раскрывая потенциальные способности индивида.

Рассмотрим и проанализируем результаты, полученные в группе с высоким уровнем жизнеспособности и представленные в таблице 4.

Таблица 4.

#### Взаимосвязь показателей жизнеспособности с уровнем экзистенциальной исполненности и ценностными ориентациями в группе с высоким уровнем жизнеспособности

Показатели жизнеспособности	SD	ST	F	V	G	Д.
Способности адаптации	0,455**	0,343*	-	-	0,370*	-
Способности саморегуляции	-	-	0,356*	-	0,344*	0,358*
Осмысленность жизни	-	0,356*	-	-	-	-
Общий показатель уровня жизнеспособности	0,331*	-	-	-	-	-

Условные обозначения: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ . SD – «Самодистанцирование»; ST – «Самотрансценденция»; F – «Свобода»; V – «Ответственность»; G – «Общий уровень экзистенциальной исполненности»; Д – «Достижения».

Согласно полученным данным, способности адаптации имеют положительные значимые взаимосвязи с самодистанцированием, самотрансценденцией и общим уровнем экзистенциальной исполненности, что уже неоднократно отмечалось при анализе результатов в группах с низким и средним уровнем жизнеспособности.

В свою очередь, способности саморегуляции имеют положительную значимую взаимосвязь с показателями свободы, общего уровня экзистенциальной исполненности и ценностью «достижения». Таким образом, для людей с высоким уровнем жизнеспособности характерны гармоничные отношения с собой и миром, конгруэнтность во всех 45 жизненных проявлениях, умение соотносить социальные требования с внутренними побуждениями и достигать целей, ориентируясь на собственные жизненные смыслы.

Показатель «Осмысленность жизни» имеет положительную значимую взаимосвязь с самотрансценденцией, свидетельствующую о том, что ориентирование в действиях не только на цель, но и на смысл, позволяет воспринимать происходящие события экзистенциально значимыми, чувствовать внутреннюю «затронутость» по отношению к процессу жизни, делая его эмоционально наполненным и вызывающим положительные эмоции.

И, наконец, общий показатель уровня жизнеспособности имеет положительную значимую взаимосвязь с самодистанцированием, что характеризует жизнеспособного человека, как умеющего, прежде всего, объективно оценивать собственные действия, при необходимости дистанцироваться от них, для того, чтобы увидеть себя как

часть целого, не закрывая глаза на общий контекст при размышлениях о собственной жизни.

Подводя итог, стоит отметить, что выдвинутая нами гипотеза о том, что существуют значимые взаимосвязи между показателями жизнеспособности, уровнем экзистенциальной исполненности и ценностными ориентациями личности, подтвердилась, а её доказательство было продемонстрировано нами посредством рассмотрения взаимосвязей в группах с низким, средним и высоким уровнем жизнеспособности.

Кроме того, подтвердилась гипотеза о том, что корреляционные структуры жизнеспособности как комплексы её связей с экзистенциальной исполненностью и ценностными ориентациями различны в группах респондентов с разными уровнями жизнеспособности. Однако стоит отметить, что обнаружены и сходные корреляции во всех трёх группах, а именно между показателем «Способность адаптации» и субшкалой «Самотрансценденция», а также общим уровнем экзистенциальной исполненности; между показателем «Осмысленность жизни» и субшкалой «Самотрансценденция»; и, наконец, между общим показателем уровня жизнеспособности и субшкалой «Самодистанцирование». Можно утверждать, что они, в свою очередь, характеризуют устойчивые связи в контексте изучаемых феноменов.

Следующей задачей исследования является выделение экзистенциально-ценностных факторов жизнеспособности. Для реализации данной задачи был выбран такой метод математической обработки данных, как факторный анализ по методу главных компонент (в варианте varimax normalized).

Обязательным условием проведения факторного анализа является факт того, чтобы число наблюдений было минимум в три раза больше числа переменных. В контексте исследования в факторном анализе использовалось 19 переменных.

В таблице 5 приведены результаты факторного анализа, который позволил получить относительно самостоятельные переменные, выделенные на основании объединяющих их психологических закономерностей феномена жизнеспособности.

Таблица 5.

### Факторный анализ экзистенциально-ценностных показателей

Показатели	Фактор 1	Фактор 2
Самодистанцирование		0,763
Самотрансценденция		0,898
Свобода		0,922
Ответственность		0,920
Экзистенциальная исполненность (ОУ)		0,991
Развитие себя	0,897	
Духовное удовлетворение	0,839	
Креативность	0,804	
Социальные контакты	0,899	
Собственный престиж	0,804	
Достижения	0,891	
Материальное положение	0,820	
Сохранение индивидуальности	0,778	
Профессиональная сфера	0,892	
Сфера обучения и образования	0,861	
Семейная сфера	0,793	
Общественная сфера	0,881	
Сфера увлечений	0,872	
Физическая сфера	0,773	
Собственное значение фактора	10,055	4,155
Доля общей дисперсии (ДОД)	52,78	22,02

Полученное факторное решение в отношении массива эмпирических данных содержит 2 фактора, объясняющих в совокупности 74,8 % дисперсии значений первичных переменных. Количество факторов определялось с учётом правила «каменистой осыпи» и критерия Кайзера.

В первый фактор (ДОД=52,78 %) со значимыми нагрузками вошли 14 показателей. Они представляют собой ценностные ориентации (ценности и сферы их реализации): развитие себя (0,897), духовное удовлетворение (0,839), креативность (0,804), социальные контакты (0,899), собственный престиж (0,804), достижения (0,891), материальное положение (0,820), сохранение индивидуальности (0,778), профессиональная сфера (0,892), сфера обучения и образо-

вания (0,861), семейная сфера (0,793), общественная сфера (0,881), сфера увлечений (0,872), физическая сфера (0,773).

Анализ показателей, которые с высокими нагрузками вошли в фактор 1, позволяет заметить, что в этот фактор не включен ни один показатель шкалы экзистенции. Такой состав переменных позволяет сделать вывод о том, что фактор 1 репрезентует латентную переменную, которую можно назвать «Самоактуализирующая жизнеспособность».

Во второй фактор (ДОД=22,02 %) со значимыми нагрузками вошли 5 показателей, представленные шкалой экзистенции: самодистанцирование (0,763), самотрансценденция (0,898), свобода (0,922), ответственность (0,920), экзистенциальная исполненность (0,991).

Анализ содержания полученных показателей позволяет сделать вывод о том, что фактор 2 репрезентует латентную переменную, которую можно назвать «Экзистенциальная жизнеспособность». Таким образом, факторный анализ позволил объединить все рассматриваемые в исследовании переменные в два фактора, которые посредством интерпретации получили названия «Самоактуализирующая жизнеспособность» и «Экзистенциальная жизнеспособность». Стоит отметить, что выделение данных факторов соотносится с показателями теста жизнеспособности, в которых существует экзистенциальная составляющая (показатель «Осмысленность жизни») и самоактуализирующая составляющая («Способности адаптации», «Способности саморегуляции», «Способности саморазвития»).

### Заключение

В результате проведённого исследования были установлены значения показателей жизнеспособности, уровня экзистенциальной исполненности и ценностных ориентаций личности, выявлены и проанализированы взаимосвязи между жизнеспособностью, уровнем экзистенциальной исполненности и ценностными ориентациями личности.

В группе с низким уровнем жизнеспособности обнаружены значимые взаимосвязи между общим показателем уровня жизнеспособности и показателями шкалы экзистенции («Самодистанцирование», «Самотрансценденция», «Свобода», «Ответственность», «Общий уровень экзистенциальной исполненности»), а также ценностной ориентацией «Материальное положение». Пока-

затель «Способности адаптации» имеет положительные значимые взаимосвязи с показателями «Самодистанцирование», «Самотрансценденция», «Общий уровень экзистенциальной исполненности» и ценностной ориентацией «Материальное положение». В свою очередь, «Осмысленность жизни» положительно коррелирует с показателями «Самотрансценденция», «Свобода», «Ответственность», «Общий уровень экзистенциальной исполненности».

В группе со средним уровнем жизнеспособности выявлены положительные значимые взаимосвязи между показателем «Способности адаптации» и субшкалами экзистенции «Самодистанцирование», «Ответственность» и общим уровнем экзистенциальной исполненности. «Способности саморегуляции» также имеют положительную значимую взаимосвязь с субшкалой «Ответственность». В свою очередь, показатель «Способности саморазвития» положительно связан с субшкалами «Самодистанцирование», «Самотрансценденция», «Свобода» и с общим уровнем экзистенциальной исполненности. Отметим, что общий показатель уровня жизнеспособности имеет положительную значимую взаимосвязь со всеми субшкалами экзистенции, а также с общим уровнем экзистенциальной исполненности. Кроме того, обнаружены отрицательные значимые взаимосвязи показателя «Способности адаптации» со следующими ценностными ориентациями и сферами их реализации: «Достижения», «Профессиональная сфера», «Семейная сфера», «Сфера обучения», «Сфера увлечений». Наконец, показатель «Способности саморегуляции» имеет положительные значимые взаимосвязи со следующими ценностными ориентациями и сферами их реализации: «Достижения», «Сохранение индивидуальности», «Профессиональная сфера».

Согласно полученным данным, в группе с высоким уровнем жизнеспособности показатель «Способности адаптации» положительно связан с субшкалами экзистенции «Самодистанцирование» и «Самотрансценденция», а также общим уровнем экзистенциальной исполненности. В свою очередь, показатель «Способности адаптации» имеет положительные значимые взаимосвязи с субшкалой «Свобода», с общим уровнем экзистенциальной исполненности, а также с ценностной ориентацией «Достижения». Кроме того, между показателем «Осмысленность жизни» и субшкалой «Самотрансценденция», а также

между общим показателем уровня жизнеспособности и субшкалой «Самодистанцирование» также обнаружены положительные значимые взаимосвязи.

Установлены экзистенциально-ценностные характеристики личности, выступающие факторами жизнеспособности. С помощью факторного анализа выделены 2 фактора, репрезентующие две латентные переменные – «Самоактуализирующая жизнеспособность» и «Экзистенциальная жизнеспособность».

Результаты проведённого исследования могут быть использованы в консультативной деятельности психологов, ввиду наличия остро назревших, крайне актуальных в настоящее время запросов практики и с целью повышения жизнеспособности населения. Кроме того, полученные результаты смогут стать фундаментом для дальнейших разработок конкретных исследовательских методов и стратегий в будущем для успешного решения ранее обозначенной нами социальной проблемы.

#### Библиографический список

1. Абрамян С. Л. Жизнеспособность и отношение к глобальным рискам у студенческой молодежи / С. Л. Абрамян, Ю. С. Пежемская // *Философия образования и диалог поколений : сборник научных трудов XXIX Международной конференции*. Санкт-Петербург, 2023. С. 403–406.
2. Алексанова О. Е. Адаптация к профессии как компонент модели жизнеспособности эмигрантов / О. Е. Алексанова, А. В. Махнач // *Психология. Психофизиология*. 2023. Т. 16. № 1. С. 5–17.
3. Амосов А. В. Структура и роль жизнеспособности в жизни личности при злоупотреблении алкоголем в ремиссии и норме // *Наркология*. 2023. Т. 22. № 5. С. 55–62.
4. Березовская Р. А. Жизнеспособность и профессиональное благополучие личности // *Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты* / отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. Москва : Институт психологии РАН, 2016. С. 538–556.
5. Богомазова К. О. Взаимосвязь мотивов учебной деятельности с жизнеспособностью студентов-представителей разных профилей подготовки // К. О. Богомазова, О. А. Макунина, Т. А. Михайлова, О. Б. Никольская, О. А. Комиссарова // *Психология. Психофизиология*. 2023. Т. 16. № 3. С. 5–20.
6. Ельникова О. Е. Жизнестойкость и жизнеспособность юношей и девушек с разным уровнем здоровья / О. Е. Ельникова, А. В. Добрин // *Вестник психофизиологии*. 2023. № 1. С. 86–92.

7. Котовская С. В. Биопсихосоциальные факторы оптимального уровня жизнеспособности субъектов экстремального профиля // Психология. Психофизиология. 2021. Т. 14. № 1. С. 23–30.
8. Котовская С. В. Условия развития жизнеспособности в сфере экстремальных профессий с позиции биопсихосоциального подхода / С. В. Котовская, И. Г. Мосягин, И. М. Бойко // Морская медицина. 2019. Т. 5. № 4. С. 84–90.
9. Крошкина М. С. Идеалы и ценности как факторы жизнеспособности личности // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2023. № 1. С. 74–79.
10. Лактионова А. И. Возрастные и гендерные различия жизнеспособности человека. Ч. 2 // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2022. Т. 7. № 1. С. 96–119.
11. Махнач А. В. Взаимосвязи жизнеспособности человека с его темпераментом и уровнем переживания им стрессовых ситуаций различного генеза / А. В. Махнач, А. И. Лактионова, П. В. Башкиров, К. В. Павлов, С. А. Ширяев, Д. А. Гудков // Организационная психология и психология труда. 2023. Т. 8. № 1. С. 140–160.
12. Махнач А. В. Сравнительный эмпирический анализ жизнеспособности русской и бурятской молодежи / А. В. Махнач, Н. М. Сараева, С. Б. Дагбаева, А. И. Лактионова, Ю. В. Постылякова, А. А. Суханов // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14. № 2. С. 66–84.
13. Махнач А. В. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. Москва, 2007. 624 с.
14. Многосмылова А. А. Взаимосвязь жизнеспособности и интернет-зависимости человека // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 3(114). С. 117–124.
15. Нестик Т. А. Долгосрочная ориентация личности: состояние и перспективы исследований // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5. № 3. С. 110–140.
16. Нестик Т. А. Отношение личности к прошлому, настоящему и будущему России: результаты эмпирического исследования // Социальная и экономическая психология. Ч. 1: Состояние и перспективы исследований. Москва : Институт психологии РАН, 2018. С. 190–212.
17. Нестик Т. А. Социально-психологические механизмы долгосрочной ориентации // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. № 4(4). С. 16–60.
18. Осинцева А. А. Профессиональная жизнеспособность специалистов помогающих профессий: обзор отечественных и зарубежных исследований / А. А. Осинцева, В. А. Капустина // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12. № 2. С. 22–29.
19. Рьльская Е. А. Психологическая концепция жизнеспособности человека. Челябинск : Полиграф-Мастер, 2013. 336 с.
20. Слотина Т. В. Социальные предикторы жизнеспособности студентов транспортного вуза и курсантов / Т. В. Слотина, Д. Н. Церфус, С. Алибекова // Социальная педагогика. 2023. № 1. С. 28–34.
21. Соколова А. Д. Причины уязвимости жизнеспособности личности выпускника детского дома // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : материалы X Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. Новосибирск, 2022. С. 311–313.
22. Чжоу Ч. Психическое здоровье как ключевой фактор жизнеспособности и качества жизни личности // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2022. № 1. С. 9–14.
23. Kotovskaya S.V. The extreme activity subjects: cross-sectional study / S. V. Kotovskaya, I. M. Boyko, I. G. Mosyagin, A. I. Khokhrina // Морская медицина. 2023. Т. 9. № 2. С. 98–104.
24. Ilyasov D. F. Prevention technology for Internet addiction disorder in adolescence / D. F. Ilyasov, D. N. Pogorelov, N. O. Nikolov [et al.] // EDULEARN20 Proceedings : 12-th International Conference on Education and New Learning Technologies [06–07 июля 2020 года]. Spain : IATED Academy, 2020. P. 1360–1370.
25. Maddi S. The hardy executive: health under stress. Homewood, 1984. P. 168.
26. Seligman M. E. P. Positive psychology: An introduction / M. E. P. Seligman, M. Csikszentmihalyi // American Psychologist. 2000. Vol. 55(1). P. 5–14.
27. Wilson W. R. Correlates of Avowed Happiness. Psychological Bulletin. Vol. 67. № 4. 1967. P. 294–306.

#### Reference list

1. Abramjan S. L. Zhiznesposobnost' i otnoshenie k global'nym riskam u studencheskoj molodezhi = Viability and attitudes to global risks in student youth / S. L. Abramjan, Ju. S. Pezhemskaja // Filosofija obrazovanija i dialog pokolenij : sbornik nauchnyh trudov HXIX Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2023. S. 403–406.
2. Aleksanova O. E. Adaptacija k professii kak komponent modeli zhiznesposobnosti jemigrantov = Adapting to the profession as a component of the emigrant viability model / O. E. Aleksanova, A. V. Mahnach // Psihologija. Psihofiziologija. 2023. Т. 16. № 1. S. 5–17.
3. Amosov A. V. Struktura i rol' zhiznesposobnosti v zhizni lichnosti pri zloupotreblenii alkogolem v remissii i norme = Structure and role of vitality in individual life in alcohol addiction in remission and norm // Narkologija. 2023. Т. 22. № 5. S. 55–62.

4. Berezovskaja R. A. Zhiznesposobnost' i professional'noe blagopoluchie lichnosti = Personality vitality and professional well-being // Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye i social'nye aspekty / otv. red. A. V. Mahnach, L. G. Dikaja. Moskva : Institut psihologii RAN, 2016. S. 538–556.
5. Bogomazova K. O. Vzaimosvjaz' motivov uchebnoj dejatel'nosti s zhiznesposobnost'ju studentov-predstavitelej raznyh profilej podgotovki = Relationship of motivations of study activities with viability at students of different training profiles // K. O. Bogomazova, O. A. Makunina, T. A. Mihajlova, O. B. Nikol'skaja, O. A. Komissarova // Psihologija. Psihofiziologija. 2023. T. 16. № 3. S. 5–20.
6. El'nikova O. E Zhiznestojkost' i zhiznesposobnost' junoshej i devushek s raznym urovnem zdorov'ja = Resilience and viability of boys and girls with different levels of health / O. E. El'nikova, A. V. Dobrin // Vestnik psihofiziologii. 2023. № 1. S. 86–92.
7. Kotovskaja S. V. Biopsihosocial'nye faktory optimal'nogo urovnja zhiznesposobnosti sub#ektov jekstremal'nogo profilja = Biopsychosocial factors of optimal viability of extreme subjects // Psihologija. Psihofiziologija. 2021. T. 14. № 1. S. 23–30.
8. Kotovskaja S. V. Uslovija razvitija zhiznesposobnosti v sfere jekstremal'nyh professij s pozicij biopsihosocial'nogo podhoda = Conditions for development of viability in the field of extreme professions from the perspective of biopsychosocial approach / S. V. Kotovskaja, I. G. Mosjagin, I. M. Bojko // Morskaja medicina. 2019. T. 5. № 4. S. 84–90.
9. Kroshkina M. S. Idealy i cennosti kak faktory zhiznesposobnosti lichnosti = Ideals and values as factors of personality vitality // Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. 2023. № 1. S. 74–79.
10. Laktionova A. I. Vozrastnye i gendernye razlichija zhiznesposobnosti cheloveka = Age and gender differences in human viability Ch. 2 // Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaja psihologija i psihologija truda. 2022. T. 7. № 1. S. 96–119.
11. Mahnach A. V Vzaimosvjazi zhiznesposobnosti cheloveka s ego temperamentom i urovnem perezhivaniya im stressovyh situacij razlichnogo geneza = Relationships of a person's vitality with his temperament and the level of his experience of stressful situations of different genesis / A. V. Mahnach, A. I. Laktionova, P. V. Bashkirov, K. V. Pavlov, S. A. Shirjaev, D. A. Gudkov // Organizacionnaja psihologija i psihologija truda. 2023. T. 8. № 1. S. 140–160.
12. Mahnach A. V. Sravnitel'nyj jempiricheskij analiz zhiznesposobnosti russkoj i burjatskoj molodezhi = Comparative empirical analysis of the viability of Russian and Buryat youth / A. V. Mahnach, N. M. Saraeva, S. B. Dagbaeva, A. I. Laktionova, Ju. V. Postyljakova, A. A. Suhanov // Social'naja psihologija i obshhestvo. 2023. T. 14. № 2. S. 66–84.
13. Mahnach A. V. Zhiznesposobnost' podrostka: ponjatje i koncepcija // Psihologija adaptacii i social'naja sreda: sovremennye podhody, problemy, perspektivy = Adolescent vitality: notion and concept//Psychology of adaptation and social environment: modern approaches, problems, perspectives / otv. red. L. G. Dikaja, A. L. Zhuravlev. Moskva, 2007. 624 s.
14. Mnogosmyslova A. A. Vzaimosvjaz' zhiznesposobnosti i internet-zavisimosti cheloveka = Relationship of human vitality and Internet addiction // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 3(114). S. 117–124.
15. Nestik T. A. Dolgosrochnaja orientacija lichnosti: sostojanie i perspektivy issledovanij = Long-term personality orientation: the state and perspectives of research // Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naja i jekonomicheskaja psihologija. 2020. T. 5. № 3. S. 110–140.
16. Nestik T. A. Otnoshenie lichnosti k proshlomu, nastojashemu i budushhemu Rossii: rezul'taty jempiricheskogo issledovanija = The attitude of personality to the past, present and future of Russia: the results of empirical research // Social'naja i jekonomicheskaja psihologija. Ch. 1: Sostojanie i perspektivy issledovanij. Moskva : Institut psihologii RAN, 2018. S. 190–212.
17. Nestik T. A. Social'no-psihologicheskie mehanizmy dolgosročnoj orientacii = Socio-psychological mechanisms of long-term orientation // Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naja i jekonomicheskaja psihologija. 2016. T. 1. № 4 (4). S. 16–60.
18. Osinceva A. A. Professional'naja zhiznesposobnost' specialistov pomogajushih professij: obzor otechestvennyh i zarubezhnyh issledovanij = Professional viability of specialists in assisnting professions: an overview of domestic and foreign research / A. A. Osinceva, V. A. Kapustina // Sovremennaja zarubezhnaja psihologija. 2023. T. 12. № 2. S. 22–29.
19. Ryl'skaja E. A. Psihologicheskaja koncepcija zhiznesposobnosti cheloveka = Psychological concept of human vitality. Cheljabinsk : Poligraf-Master, 2013. 336 s.
20. Slotina T. V Social'nye prediktory zhiznesposobnosti studentov transpotnogo vuza i kursantov = Social predictors of the viability of students of the transpot university and cadets / T. V. Slotina, D. N. Cerfus, S. Alibekova // Social'naja pedagogika. 2023. № 1. S. 28–34.
21. Sokolova A. D. Prichiny ujazvimosti zhiznesposobnosti lichnosti vypusknika detskogo doma = The reasons for the vulnerability of the viability of the identity of an orphanage graduate // Molodezh' XXI veka: obrazovanie, nauka, innovacii : materialy X Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoi konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Novosibirsk, 2022. S. 311–313.
22. Chzhou Ch. Psihicheskoe zdorov'e kak kljuchovoj faktor zhiznesposobnosti i kachestva zhizni lichnosti = Mental health as a key factor in personality vitality and quality of life // Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Serija: Chelovek v sovremennom mire. 2022. № 1. S. 9–14.

23. Kotovskaya S. V. The extreme activity subjects: cross-sectional study / S. V. Kotovskaya, I. M. Boyko, I. G. Mosyagin, A. I. Khokhrina // *Morskaja medicina*. 2023. Т. 9. № 2. С. 98–104.

24. Ilyasov D. F. Prevention technology for Internet addiction disorder in adolescence / D. F. Ilyasov, D. N. Pogorelov, N. O. Nikolov [et al.] // *EDULEARN20 Proceedings : 12-th International Conference on Education and New Learning Technologies [06–07 ijulja 2020 goda]*. Spain : IATED Academy, 2020. P. 1360–1370.

25. Maddi S. The hardy executive: health under stress. Homewood, 1984. P. 168.

26. Seligman M. E. P. Positive psychology: An introduction / M. E. P. Seligman, M. Csikszentmihalyi // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55(1). P. 5–14.

27. Wilson W. R. Correlates of Avoewed Happiness. *Psychological Bulletin*. Vol. 67. № 4. 1967. P. 294–306.

Статья поступила в редакцию 05.12.2023; одобрена после рецензирования 10.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 05.12.2023; approved after reviewing 10.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.



Научная статья  
УДК 159.9.07  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_121  
EDN: RPKQWH

### Восприятие «образа тела» в период переживания кризиса середины жизни

Людмила Григорьевна Жедунова<sup>1</sup>, Олеся Василис Стефану<sup>2</sup>✉

<sup>1</sup>Доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108

<sup>2</sup>Аспирант кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108

<sup>1</sup>kafedra203@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2043-3471>

<sup>2</sup>lastik76@list.ru✉, <https://orcid.org/0009-0003-2079-1241>

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования, цель которого заключалась в выявлении психологического содержания восприятия «образа тела» при переживании кризиса середины жизни. Выбранный авторами метод метафоры позволил выделить наиболее актуальные темы переживаний, различные состояния, чувства, стратегии поведения и наиболее важные потребности человека, находящегося в кризисном переживании. С помощью контент-анализа определены наиболее актуальные из них: возраст, здоровье (объем и вес тела, болезни), актуальное состояние, внешность/сексуальность, отношения (с партнером, детьми, родителями, людьми), непережитые травмы / посттравматические состояния (переживания, утраты, потери близких), личная и профессиональная востребованность.

Представленные метафоры были обобщены в смысловые группы: образ животного, человеческий образ, эфемерный образ, природный образ. Математико-статистический анализ результатов семантического дифференциала, разработанного специально под задачу исследования, показал максимально положительные оценки характеристик: женственное; осознаваемое; живое; собственное, свое; красивое. Максимально отрицательные оценки характеристик: большое; напряженное; мягкое. С помощью использования рангового коэффициента корреляции Спирмена были обнаружены положительные прямые корреляции. На основе результатов корреляционного анализа был проведен структурный анализ, который позволил выделить характеристику ведущего элемента структуры восприятия «образа тела» – «грузное – изящное, стройное». В результате факторного анализа было выделено четыре значимых фактора: здоровье, сексуальность, изящность, материальность. Сравнение возрастных групп по U-критерию Манна-Уитни показал различия в восприятии «образа тела»: женщины старше 40 лет склонны оценивать свой «образ тела» как уникальный, индивидуальный, притягательный и манящий – более положительно в сравнении с женщинами младше 40 лет

**Ключевые слова:** восприятие образа тела; стратегия поведения; телесность; кризис середины жизни; переживания; чувства; метафора

**Для цитирования:** Жедунова Л. Г., Стефану О. В. Восприятие «образа тела» в период переживания кризиса середины жизни // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 121-129. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_121](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_121). <https://elibrary.ru/RPKQWH>

Original article

### Perception of the «body image» when experiencing the midlife crisis

Lyudmila G. Zhedunova<sup>1</sup>, Olesya V. Stefanu<sup>2</sup>✉

<sup>1</sup>Doctor of psychological sciences, professor at department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108

<sup>2</sup>Post-graduate student at department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108

<sup>1</sup>kafedra203@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2043-3471>

<sup>2</sup>lastik76@list.ru✉, <https://orcid.org/0009-0003-2079-1241>

**Abstract.** The article presents the results of the empirical study, the purpose of which was to identify the psychological content of the perception of «body image» when experiencing a midlife crisis. The metaphor method

chosen by the authors made it possible to highlight the most relevant topics of experiences, various states, feelings, strategies of behavior and the most important needs of a person in crisis. Using the content analysis, the most relevant of them were determined: age, health (body volume and weight, illness), current state, appearance/sexuality, relationships (with a partner, children, parents, people), unresponsive injuries/post-traumatic states (experiences, losses, loss of loved ones), personal and professional demand.

The presented metaphors were generalized into semantic groups: the image of an animal, the human image, the ephemeral image, the natural image. The mathematical and statistical analysis of the results of the semantic differential, developed specifically for the task of research, showed the most positive assessments of characteristics: feminine; conscious; living; own; beautiful. The most negative estimates of characteristics are large; tense; soft. By using Spearman's rank correlation coefficient, positive direct correlations were found out. Based on the results of correlation analysis, a structural analysis was carried out, which made it possible to distinguish the characteristic of the leading element in the structure of perception of the «body image»—«heavy» – «graceful», «slender». As a result of the factor analysis, four significant factors were identified: health, sexuality, elegance, materiality. Comparison of age groups according to the Mann-Whitney U-test showed differences in the perception of «body image»: women over 40 years old tend to evaluate their «body image» as unique, individual, attractive and inviting – more positively compared to women under 40 years old.

**Key words:** perception of body image; physicality; behavior strategy; a mid-life crisis; experiences; feelings; metaphor

**For citation:** Zhedunova L. G., Stefanu O. V. Perception of the «body image» when experiencing the midlife crisis. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 121-129. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_121](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_121). <https://elibrary.ru/RPKQWH>

### Введение

Тема тела и телесности в психологической науке не теряет своей актуальности на протяжении длительного времени, на наш взгляд, прежде всего в связи с тем, что является одной из центральных в исследованиях человека и системы его жизненно важных отношений. Человек обладает телом с момента рождения, но осваивает его на протяжении всей жизни в непосредственном контакте с другими и миром в целом (Л. В. Жаров, Р. В. Маслов, И. М. Быховская, Н. Н. Визитей, М. Кляйн, М. Малер, В. Р. Ферберн, О. Кернберг, Х. Кохут, Дж. Мастерсон и др.). Тело и телесность фокусируют на себе внимание теоретических и практических исследований (А. Ш. Тхостов, И. В. Журавлев, В. В. Николаева, Г. А. Арина, Д. А. Бескова, П. Д. Тищенко, Т. С. Леви, А. В. Ермолаева, Д. Н. Каган, И. С. Кон, В. Н. Куница, М. О. Мдивани, А. Б. Смолина, О. В. Лаврова и др.). Большинство психологов единодушны в следующих позициях: «...телесность не сводима к понятию «тела», несет в себе понятие субъектности и личности; формируется в пространстве «между» телом, организмом и душой—экзистенцией, как бы являясь объединяющим их субстратом; становление телесности происходит в онтогенезе; телесность, уровень ее развития и осознания имеют прямое отношение к состоянию физического и психологического здоровья; изучение телесности важно для выявления закономерностей

и особенностей существования человека в мире». [Бызова, 2020; Лоуэн, 2006; Правдина, 2015; Тхостов, 2002; Эпштейн, 2006].

Наиболее «выпукло» тело проступает в критические моменты жизни. В условиях потери ориентиров и привычных опор, характерных для переживания кризиса, именно тело приобретает выраженную феноменологическую очевидность (Ф. Е. Василюк, Л. Г. Жедунова, А. Н. Дорожевец, О. Г. Мотовилин, Е. Т. Соколова, В. Б. Березкина-Орлова, В. Н. Никитин, В. Ю. Баскаков). В связи с этим, отношение к собственному телу, степень доверия телесному опыту, «хороший контакт» с телом – во многом определяют индивидуальные стратегии переживания кризисов жизни [Василюк, 1984; Жедунова, 2012; Калинин, 2019; Лопес, 2011; Минюрова, 2013; Шадрин, 2018].

Кризис середины жизни по праву считается центральным кризисом жизненного цикла человека, он затрагивает основные сферы жизнедеятельности (А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясичев, Б. Г. Ананьев, А. Ахмеров, Б. С. Братусь, Р. Гаулд, Д. Левинсон, Д. Вейлант, Г. Крайг, Н. А. Логинова, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, Л. Г. Жедунова, Н. С. Труженикова, М. О. Алферова, Е. А. Ипполитова, Э. Эрикссон). В контексте нашего исследования мы фокусируем внимание на специфике телесных трансформаций, которые обусловлены появлением первых признаков физического старения и связанных с этим переживаний.

Внешний облик является сложным и изменчивым социокультурным конструктом, формы

восприятия и способы репрезентации которого конструируют культура и этнос. Изменения во внешнем облике, связанные с возрастными изменениями, оказывают влияние на целостный образ тела и стратегии выстраивания отношений человека с другими людьми и миром в целом (Е. В. Белугина, А. Г. Фаустова и др.).

### Результаты исследования

#### *Эмпирическое исследование образа тела в период середины жизни*

Цель исследования состояла в выявлении психологического содержания образа тела при переживании кризиса середины жизни.

В исследовании приняли участие 23 человека (женщины) от 38 до 47 лет, среди которых 52 % – до 40 лет и 48 % – после 40 лет (выборка рандомизированная). Средний возраст составил 39,5 лет. Все испытуемые отмечали у себя наличие кризисных переживаний.

#### *Исследование состояло из двух этапов.*

На первом этапе исследования испытуемым предлагалось подобрать метафору, отражающую особенности их восприятия собственного тела в настоящее время.

Анализ представленных метафор «образа тела» выявил высокую вариативность в восприятии границ образа тела. От конкретных и понятных метафорических образов в виде человека, животного или иного предмета до отсутствия явно выраженного очертания.

С помощью контент-анализа полученных данных нами были выделены наиболее актуальные темы переживаний:

- возраст;
- здоровье – объем и вес тела, болезни (хронические, актуальные, длительные), актуальное состояние;
- внешность/сексуальность;
- отношения (с партнером, детьми, родителями, людьми);
- непережитые травмы / посттравматические состояния (детские переживания, утраты, потери близких, подростковый возраст и пр.);
- личная и профессиональная востребованность.

Далее, метафоры были обобщены *в смысловые группы*:

**Образ животного** – лисичка (маленькая, красивая, рыжая с темными вкраплениями); бегемот (жирный, ленивый, унылый); утка (толстая, большая, обожравшаяся).

**Человеческий образ** – девочка-подросток (спортивная, бойкая, боевая, упрямая, компанейская, с чувством юмора); «Афродита» – богиня любви – идеальная, стройная, красивая; «Валюха» из сериала – рассеянная, простая, эмоциональная, деревенская.

**Эфемерный образ** – отражение в зеркале (гладкий, прозрачный, невесомый, очертания фигуры воспламеняются, меняются); отражение в зеркале (неидеальный, с недостатками, переизбытками); материальное (теплое, красивое, равномерное, гармоничное, физическое, реалистическое).

**Природный образ** (часть экосистемы) – скала, переходящая в пещеру (твердая, древняя, старая, скрытая, трансформационная); водоем, море или океан (большой, спокойный, темный, глубокий, пресный, безопасный, но бывают бури); воздух (непонятный, эфемерный, спокойный, прохладный); воздух (неосязаемый, внутри чего-то); облако (ванильное, воздушное, легкое, красивое, праздничное, хмурое, грозное, парящее, плывущее, нежное); облако (мягкое, большое, расплывчатое, изменяющееся, серо-белое, тревожное, зависшее).

**Образ неодушевленного предмета** – кувшин (глиняный, пустой, сухой, средний); статуэтка девушки с обнаженной грудью (красивая, фарфоровая, белая, небольшая, неживая, крепкая); скульптура девушки в спортивном костюмчике (красивая, универсальная, изящная, утонченная, стройная, грациозная); сосуд или ваза (стеклянная, красивая, чистая, наполненная на  $\frac{3}{4}$ ); блокнот (большой, толстый, пухлый, заполненный на половину, местами ухоженный, хорошего качества); механизм или робот (деревянный, подвижный, стойкий, сильный, мобильный, крепкий, симпатичный, гладкий); плюшевый мишка (тяжелый, набитый, коричневый, замусоленный, уютный, неманевренный, неповоротливый); песочные часы (пропускающие, сужающиеся); сосуд в виде бутылки (стеклянный, полупрозрачный, зеленоватый, рельефный, пустой, хрупкий, холодный, красивый, полезный, некапризный); бабушкина ваза (хрустальная, крепкая, грубая, с ребристым рисунком); выжитый апельсин (дряблый).

Далее данные были распределены в соответствии *со стратегиями поведения* в кризисном состоянии:

- самобичевание, осуждение;
- рационализация;

– избегание, дистанцирование от себя и/или других, ожидание, застревание;

– фантазирование (проективные механизмы): ожидание плохого без опоры на реальный опыт;

– движение «от», например, страха, чтобы не оказаться хуже, то есть в какой-то точке, где находятся другие, и это точка не нравится, она несет негативный смысл, потерю, например, здоровья и, возможно, сил, молодости, а вместе с тем надежд на будущее;

– смена ролей (самопредставления / самовидения).

**Выделены состояния:**

– опустошенности / наполненности;

– напряженности;

– тревожности;

– инертности;

– апатичности / активности;

– бесчувственности / чувствительности;

– неудовлетворенности.

**А также переживания/чувства:**

– **страх** ретравматизации;

– **тревога** – за будущее, за настоящее и происходящее – к чему это дальше может привести, нет понимания;

– **сожаление**;

– **злость**;

– **обида**;

– **чувство/ощущение несправедливости, неудовлетворенность происходящим**;

– **удивление**;

– **полное избегание чувств**.

Поскольку испытуемые фокусировались на образе тела, то и **потребность** телесная выходит на первый план: **тактильная; в свободе; во внимании; в душевной теплоте, близости; в спокойствии**.

**На втором этапе** исследования выявлялась субъективная семантика восприятия «Образ тела». С этой целью использовался семантический дифференциал, разработанный под задачу исследования на основе ассоциативного эксперимента [Кожевникова, 2016; Петренко, 2005; Серкин, 2008].

Испытуемым предлагалось оценить свой образ тела по семибалльной шкале оценки от -3 до + 3. Математико-статистический анализ результатов показал, что максимально положительные оценки получили следующие характеристики: *женственное (2,26); осознаваемое (2,09); живое (2,52); собственное, свое (2,26); красивое (1,87)*. Максимально отрицательные оценки получили такие характеристики, как: *большое (-0,39); напряженное (-0,65); мягкое (-0,26)*.

Максимальное количество баллов распределились по параметру «активности».

Дальнейший анализ полученных результатов предполагал выявление особенностей взаимосвязей между имеющимися характеристиками.

С помощью использования рангового коэффициента корреляции Спирмена нами были обнаружены положительные прямые корреляции.

Максимальные положительные оценки на уровне значимости  $p < 0,001$ , имеют такие характеристики как: *расслабленное (0,70), женственное (0,75), молодое (0,65), ухоженное (0,73), комфортное (0,85), принимаемое (0,69), сильное (0,69), гибкое, подтянутое (0,85), красивое (0,65), легкое (0,91), притягательное, манящее (0,69), динамичное (0,66), изящное, стройное (0,93)*.

Корреляционный анализ выявил наличие достаточно большого числа значимых корреляционных связей между различными элементами смысловой сферы. Для решения задачи выявления качественного своеобразия структур смысловой сферы, выявления системообразующих ее элементов на основе результатов корреляционного анализа был проведен структурный анализ.

На рисунке 1. представлены структурные веса и средние значения показателей смысловой сферы женщин восприятия «образа тела» в период переживания кризиса середины жизни. Для обеспечения сопоставимости различных показателей смысловой сферы их средние значения были приведены к единой шкале от 0 до 100 (где 100 – максимально возможная выраженность показателя).

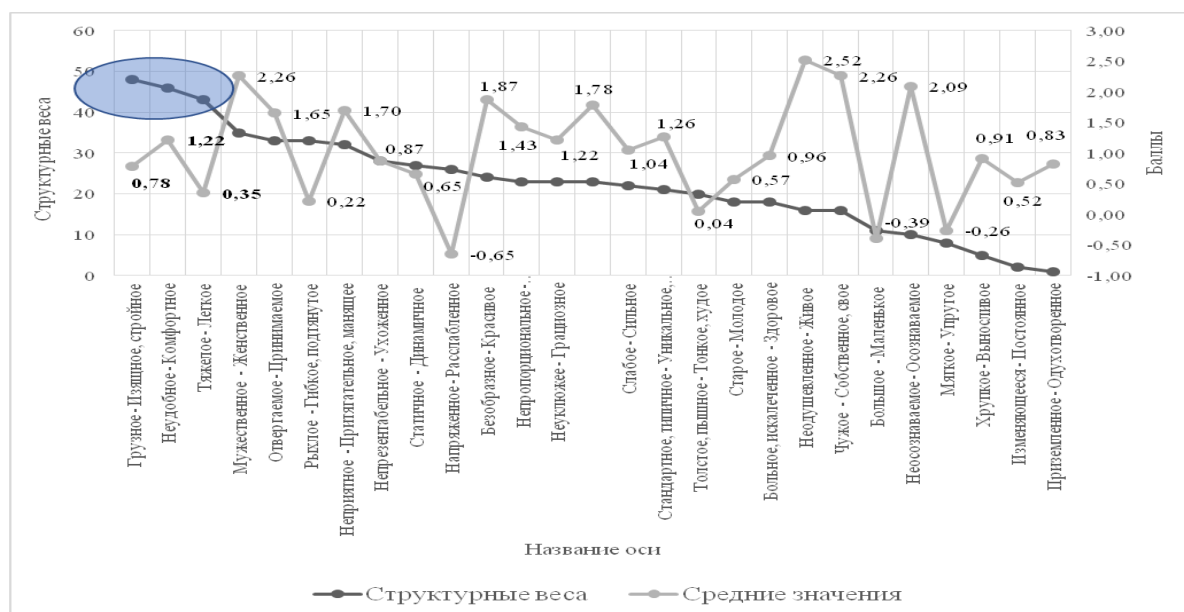


Рис. 1. Структурные веса и средние значения показателей смысловой сферы женщин в период переживания кризиса середины жизни

Как видно из рисунка 1, ведущим элементом структуры восприятия «образа тела» выступает характеристика «грузное – изящное, стройное». Именно этот показатель имеет наиболее высокий структурный вес (равен 48) и является системообразующим, стягивая на себя все остальные характеристики.

Характеристика «изящное, стройное» положительно коррелирует с такими, как: *ухоженное, комфортное, принимаемое, гибкое, подтянутое, красивое, легкое, тонкое, худое, динамичное.*

Вторым по значимости в общей структуре выступает характеристика «неудобное – комфортное» (структурный вес равен 46), степень выраженности составляет 1,22 балла. Характеристика «комфортное» положительно коррелирует с такими, как: *женственное, пропорциональное, ухоженное, грациозное, гибкое, подтянутое, легкое, тонкое, худое, изящное, стройное.* Третьим по значимости в общей структуре выступает характеристика «тяжелое – легкое» (структурный вес равен 43), степень выраженности составляет 0,35 балла. Характеристика «легкое» положительно коррелирует с такими, как: *расслабленное, молодое, комфортное, сильное, гибкое, подтянутое, изящное, стройное.* От того, насколько высоко или низко оцениваются данные структурообразующие компоненты, зависит оценка всех остальных показателей.

Для выявления структуры переменных как совокупности различных факторов, каждый из

которых объединяет латентную (скрытую), обобщающую причину взаимосвязи группы переменных, был проведен факторный анализ. В результате проведенного факторного анализа нами было выделено четыре значимых фактора (факторные веса), описывающих 71 % общей дисперсии.

**1 фактор**, обозначенный нами, как «**Здоровье**» (общий вклад в общую дисперсию 26 %): *легкое; здоровое; гибкое, подтянутое; сильное; упругое; ухоженное; расслабленное; осознаваемое; молодое; изящное, стройное; грациозное; комфортное; динамичное.*

**2 фактор** – «**Сексуальность**» (общий вклад в общую дисперсию 23 %): *сексуальное, принимаемое; притягательное, манящее; собственное, свое; женственное; уникальное, индивидуальное; постоянное; живое; выносливое; динамичное; красивое; изящное, стройное.*

**3 фактор** – «**Изящность**» (общий вклад в общую дисперсию 15 %): *маленькое; тонкое, худое; пропорциональное; комфортное; красивое; изящное, стройное; грациозное; хрупкое.*

**4 фактор** – «**Материальность**» (общий вклад в общую дисперсию 8 %): *приземленное; красивое; неосознаваемое.*

Чем больше абсолютная величина факторной нагрузки, тем сильнее связь переменной с фактором, тем больше данная переменная обусловлена действием соответствующего фактора.

Таблица 1.

**Коэффициенты ранговой корреляции оценки образа тела со шкалами семантического дифференциала и факторами**

	Spearman	p	Уровень значимости
Напряженное - Расслабленное	0,70	0,000215	***
Мужественное - Женственное	0,75	0,000042	***
Старое - Молодое	0,65	0,000856	***
Непрезентабельное - Ухоженное	0,73	0,000067	***
Неудобное - Комфортное	0,85	0,000000	***
Отвергаемое - Принимаемое	0,69	0,000249	***
Слабое - Сильное	0,69	0,000239	***
Рыхлое - Гибкое, подтянутое	0,85	0,000000	***
Безобразное - Красивое	0,65	0,000742	***
Тяжелое - Легкое	0,91	0,000000	***
Неприятное - Притягательное, манящее	0,69	0,000267	***
Статичное - Динамичное	0,66	0,000686	***
Грузное - Изящное, стройное	0,93	0,000000	***
Фактор «Здоровье»	0,73	0,000074	***
Фактор «Сексуальность»	0,32	0,138123	
Фактор «Изящность»	0,49	0,017789	*
Фактор «Телесность»	-0,11	0,622953	

\*\*\* – корреляции на уровне значимости  $p < 0,001$

Можно отметить, что максимальное число корреляций обнаружено с фактором «Здоровье». Этот результат подтверждает наши размышления о том, тело становится объектом рефлексии. Особое значение это приобретает в кризисе середины жизни, так как этот период сопровождается неизбежными телесными трансформациями и переживаниями в связи с обнаружением первых признаков физического старения.

Для выявления значимых различий в восприятии «образа тела» между группами женщин, сформированных по возрастным критериям: группа № 1 (до 40 лет) и группа № 2 (после 40 лет), использовался U-критерий Манна-Уитни. Он показал наличие статистически значимых различий между группами испытуемых по некоторым показателям.

Таблица 2.

**Сравнение возрастных групп по U-критерию Манна-Уитни**

	Средние значения		U	Z	Уровень значимости p	
	До 40	Старше 40				
Стандартное, типичное - уникальное, индивидуальное	0,33	2,27	29	-2,35	0,018662	*
Неприятное - Притягательное, манящее	1,08	2,36	34,5	-2	0,046034	*
Фактор «Сексуальность»	-0,39	0,43	34	-1,94	0,052540	*

\* – различия на уровне значимости  $p < 0,05$

+ – тенденции достоверных различий на уровне значимости  $p < 0,10$

Максимальные различия выявлены по следующим характеристикам: *стандартное, типичное – уникальное, индивидуальное; неприятное – притягательное, манящее*. Женщины старше 40 лет склонны оценивать свой «образ тела» как

уникальный, индивидуальный, притягательный и манящий – более положительно в сравнении с женщинами младше 40 лет.

Максимальные различия обнаружались по фактору «Сексуальность» (см. рисунок 2).

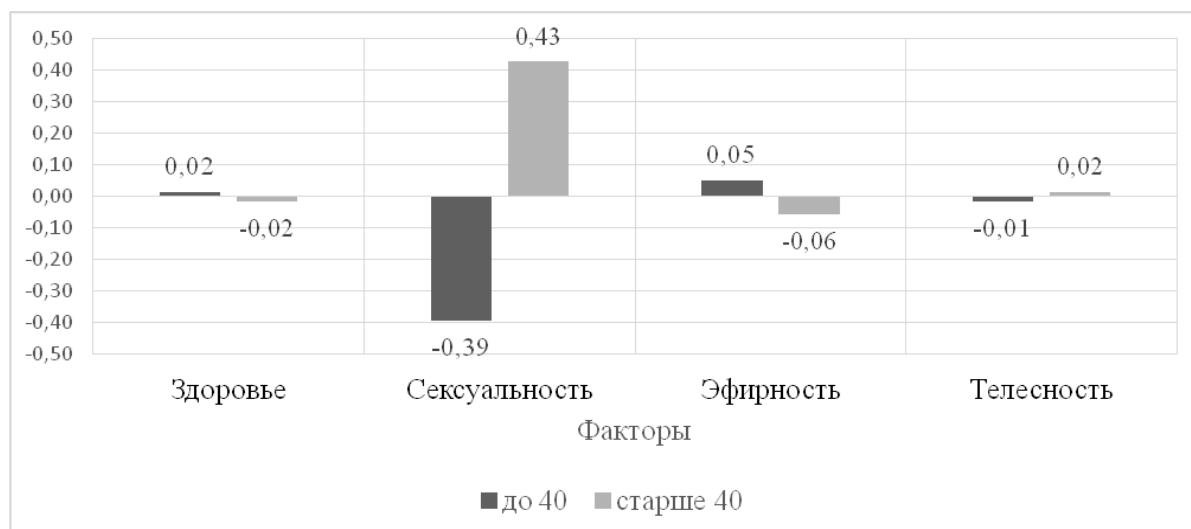


Рис. 2. Различия по факторам восприятия «образа тела» между группой № 1 и № 2

На рисунке 2 видны различия между группами по фактору «Сексуальность». Женщины, старше 40 лет склонны более высоко оценивать свою сексуальность.

### Заключение

Описывая психологическое содержание восприятия «образа тела» женщин в период переживания кризиса середины жизни, можно заключить следующее.

При конструктивном переживании кризиса середины жизни возможно появление качественных личностных новообразований. Динамика субъективного переживания образа тела в течение этого периода свидетельствует о становлении более зрелого отношения к собственной телесности, принятию возрастных изменений без негативных переживаний и актуализации новых ресурсов для экологичного вхождения в новый возраст.

Выделенные с помощью метода метафоры ведущие состояния и переживания женщин в кризисе свидетельствуют о том, что основные потребности, которые проявляются в это время с наибольшей очевидностью, носят телесный характер (в тактильном контакте, в телесном комфорте, свободе и легкости движения).

Таким образом, в силу того, что в период середины жизни тело начинает приобретать статус основного объекта фокусирования на общем фоне жизнедеятельности женщин, восприятие тела и отношения к нему позволяет рассматривать тело либо как ресурс, на который можно опереться, либо как источник кризисных переживаний. Позитивный образ тела может выпол-

нять функцию самоподдержки и функцию стабилизации отношений с миром в целом.

### Библиографический список

1. Аванесян М. О. Роль образов в понимании метафоры // Вестник Санкт-Петербургского университета. Санкт-Петербург, 2012. Сер.12. Вып.1. С. 32–41.
2. Аванесян М. О. Понимание переносного смысла на примере метафоры // Сибирский психологический журнал. Санкт-Петербург, 2015. № 55. С. 46–60.
3. Бызова В. М. Психология телесности: личностный подход. Санкт-Петербург : Скифия-принт, 2020. 102 с.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Москва : Издательство МГУ, 1984.
5. Вачков И. В. Метафора и образ в социально-психологической практике. Самара : Бахрам-М, 2022. 160 с.
6. Гордон Д. Терапевтические метафоры: практический курс по созданию мощных историй, меняющих жизнь. Москва : Изд-во ПСИ, 2023. 218 с.
7. Жедунова Л. Г. Феноменологическое исследование субъективного опыта переживания личностного кризиса // Ярославский педагогический вестник. 2012. №1. Т. 2. С. 238–243.
8. Калинин Н. В. Психология внутреннего конфликта человека : учебно-методическое пособие / под ред. Ю. А. Клейберга. Ульяновск : УИПКПРО, 2003. 164 с.
9. Карачина О. Е. Моделирующая роль метафоры // Международный научно-исследовательский журнал, 2019. № 5–2 (83). С. 71–73.
10. Кожевникова О. В. Психосемантика. Метод семантического дифференциала : учебно-методическое пособие для студентов высших учеб. заведений / О. В. Кожевникова, С. А. Вьюжанина. Ижевск : Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. 120 с.

11. Лопес Е. Г. Кризисология и психология кризисных состояний : учеб. пособие для слушателей фак. повышения квалификации, преподавателей, аспирантов [Гриф УМО] / Е. Г. Лопес, Э. Э. Сыманюк. Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2011. 181 с.
12. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела / пер. с англ. С. Коледа. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2006. 256 с.
13. Минюрова С. А. Психология самопознания и саморазвития : учебник. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. 316 с.
14. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учебное пособие. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 392 с.
15. Пантелеева В. В. Психология кризисных состояний личности : учеб. пособие / В. В. Пантелеева, О. И. Арбузенко. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2011. 194 с.
16. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 480 с.
17. Правдина Л. Р. Телесность в контексте психологии здоровья: опыт пилотажного исследования / Л. Р. Правдина, О. С. Васильева, А. Ю. Власова // Российский психологический журнал. Москва : Кредо, 2015. Т. 12. № 4. С. 148–160.
18. Психологические исследования внешности и образа тела : коллективная монография / отв. редактор А. Г. Фаустова. Рязань : ОТСиОП, 2022. 223 с.
19. Свирепо О. А. Образ, символ, метафора в современной психотерапии / О. А. Свирепо, О. С. Туманова. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2017. 270 с.
20. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики : учебное пособие для вузов. Москва : Пчела, 2008. 382 с.
21. Тхостов А. Ш. Психология телесности. Москва : Смысл, 2002. 287 с.
22. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. Москва : Азбука, 2021. 480 с.
23. Шадрин Н. С. Возвращение потерянного мира: Об отчуждении личности и путях его преодоления : монография. 3-е изд., переработ. и дополненное. Уфа: Omega Science, 2018. 137 с.
24. Эпштейн М. Н. Философия тела. Санкт-Петербург : Алетейя, 2006. 432 с.
3. Byzova V. M. Psihologija telesnosti: lichnostnyj podhod = The psychology of physicality: a personal approach Sankt-Peterburg : Skifija-print, 2020. 102 s.
4. Vasiljuk F. E. Psihologija perezhivaniya = Psychology of Experience. Moskva : Izdatel'stvo MGU, 1984
5. Vachkov I. V. Metafora i obraz v social'no-psihologicheskoy praktike = Metaphor and image in socio-psychological practice. Samara : Bahram-M, 2022. 160 s.
6. Gordon D. Terapevticheskie metafory: prakticheskij kurs po sozdaniyu moshhnyh istorij, menjajushhih zhizn' = Therapeutic metaphors: practical course on creating powerful life-changing stories. Moskva : Izd-vo PSI, 2023. 218 s.
7. Zhedunova L. G. Fenomenologicheskoe issledovanie sub#ektivnogo opyta perezhivaniya lichnostnogo krizisa = Phenomenological study of the subjective experience of experiencing a personal crisis // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2012. № 1. T. 2. S. 238–243.
8. Kalinin N. V. Psihologija vnutrennego konflikta cheloveka = Psychology of internal human conflict : uchebno-metodicheskoe posobie / pod red. Ju. A. Klejberga. Ul'janovsk : UIPKPRO, 2003. 164 s.
9. Karachina O. E. Modelirujushhaja rol' metafory = The modeling role of metaphor // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal, 2019. № 5–2 (83). S. 71–73.
10. Kozhevnikova O. V. Psihosemantika. Metod semanticheskogo differenciala = Psychosemantics. Semantic differential method : uchebno-metodicheskoe posobie dlja studentov vysshih ucheb. zavedenij / O. V. Kozhevnikova, S. A. V'juzhanina. Izhevsk : Izdatel'skij centr «Udmurtskij universitet», 2016. 120 s.
11. Lopes E. G. Krizisologija i psihologija krizisnyh sostojanij = Crisisology and psychology of crisis states : ucheb. posobie dlja slushatelej fak. povysheniya kvalifikacii, prepodavatelej, aspirantov [Grif UMO] / E. G. Lopes, Je. Je. Symanjuk. Ekaterinburg : Izdatel'stvo RGPPU, 2011. 181 s.
12. Loujen A. Psihologija tela: bioenergeticheskij analiz tela = Body psychology: bioenergetic body analysis / per. s angl. S. Koleda. Moskva : Institut obshhegumanitarnyh issledovanij, 2006. 256 s.
13. Minjurova S. A. Psihologija samopoznaniya i samorazvitija = Psychology of self-discovery and self-development : uchebnik. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2013. 316 s.
14. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovanija. Analiz i interpretacija dannyh = Mathematical methods of psychological research. Data analysis and interpretation : uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg : Rech', 2004. 392 s.
15. Panteleeva V. V. Psihologija krizisnyh sostojanij lichnosti = Psychology of personality crisis states : ucheb. posobie / V. V. Panteleeva, O. I. Arbuzenko. Tol'jatti : Izd-vo TGU, 2011. 194 s.

#### Reference list

1. Avanesjan M. O. Rol' obrazov v ponimanii metafory = Role of images in understanding metaphor // Vestnik Sankt-Petersburgskogo universiteta. Sankt-Peterburg, 2012. Ser.12. Vyp.1. S. 32–41.
2. Avasesjan M. O. Ponimanie perenosnogo smysla na primere metafory = Understanding figurative meaning on example of metaphor // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. Sankt-Peterburg, 2015. № 55. S.46–60.



16. Petrenko V. F. Osnovy psihosemantiki = Fundamentals of psychosemantics. 2-e izd., dop. Sankt-Peterburg : Piter, 2005. 480 s.

17. Pravdina L. R. Telesnost' v kontekste psihologii zdorov'ja: opyt pilotazhnogo issledovanija = Physicality in the context of health psychology: experience of aerobic research / L. R. Pravdina, O. S. Vasil'eva, A. Ju. Vlasova // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. Moskva : Kredo, 2015. T. 12. № 4. S. 148–160.

18. Psihologicheskie issledovanija vneshnosti i obraza tela = Psychological studies of appearance and body image : kollektivnaja monografija / otv. redaktor A. G. Faustova. Rjazan' : OTSiOP, 2022. 223 s.

19. Svirepo O. A. Obraz, simvol, metafora v sovremennoj psihoterapii = Image, symbol, metaphor in modern psychotherapy / O. A. Svirepo, O. S. Tumanova. Moskva : Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2017. 270 s.

20. Serkin V. P. Metody psihologii sub#ektivnoj semantiki i psihosemantiki = Methods of psychology of

subjective semantics and psychosemantics : uchebnoe posobie dlja vuzov. Moskva : Pchela, 2008. 382 s.

21. Thostov A. Sh. Psihologija telesnosti = Psychology of physicality. Moskva : Smysl, 2002. 287 s.

22. Frejd Z. Lekcii po vvedeniju v psihoanaliz = Lectures on introduction to psychoanalysis. Moskva : Azbuka, 2021. 480s.

23. Shadrin N. S. Vozvrashhenie poterjannogo mira: Ob otchuzhdenii lichnosti i putjah ego preodolenija = Return of the lost world: on alienation of personality and ways to overcome it : monografija. 3-e izd., pererabot. i dopolnennoe. Ufa: Omega Science, 2018. 137 s.

24. Jepshtejn M. N. Filosofija tela = Philosophy of the body. Sankt-Peterburg : Aletejja, 2006. 432 s.

Статья поступила в редакцию 02.12.2023; одобрена после рецензирования 12.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 02.12.2023; approved after reviewing 12.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

Научная статья  
УДК 159  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_130  
EDN: BZNFAL

### Структура индивидуально-психологических особенностей переживания ситуации военного конфликта

**Наталья Владимировна Новикова**

Преподаватель кафедры психологии, Донецкий государственный педагогический университет. 284601, Донецкая Народная Республика, г. Горловка, ул. Рудакова, д. 25.  
nrv.novikov2010@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5934-5431>

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования психологических особенностей переживания личностью ситуации военного конфликта в Донбассе. Исследование проводилось на базе ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика) в период 2014–2022 гг. Выборку исследования составили 195 человек – студенты в возрасте от 18 до 25 лет. Все испытуемые являются жителями Донецкой Народной Республики, постоянно проживают на территории региона и, соответственно, длительное время находятся в ситуации военного конфликта. В ходе теоретического анализа выделены наиболее значимые в условиях экстремальной ситуации характеристики переживания – эмоциональный, личностный, деятельностный и экзистенциальный уровни, каждый из которых может характеризоваться как конструктивным, так и деструктивным полюсом переживания. В результате структурного анализа установлены качественные различия между группами испытуемых по показателю конструктивности/деструктивности переживания, которые заключаются в особенностях структурной организации личности человека, конструктивно и деструктивно переживающего ситуацию военного конфликта на различных уровнях переживания. Высокий уровень согласованности и организованности структуры индивидуально-психологических характеристик личности характерен для конструктивного переживания ситуации военного конфликта на эмоциональном и экзистенциальном уровнях. При деструктивном переживании ситуации военного конфликта высокая организованность структуры индивидуально-психологических характеристик проявляется на личностном и деятельностном уровнях. Установлено, что различные уровни переживания и различные типы переживания (конструктивное/деструктивное) опосредуются специфическим сочетанием индивидуально-психологических факторов – темпераментальных, диспозиционных, мотивационных, смысложизненных и ценностных характеристик личности. Полученные результаты могут быть использованы в процессе консультативной психологической работы с группами людей, длительное время проживающих в ситуации военного конфликта.

**Ключевые слова:** переживание; личность; психологическая структура; конструктивный тип переживания; деструктивный тип переживания; характеристики личности; военный конфликт

**Для цитирования:** Новикова Н. В. Структура индивидуально-психологических особенностей переживания ситуации военного конфликта // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 130-137. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_130](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_130). <https://elibrary.ru/BZNFAL>

Original article

### Structure of individual psychological characteristics of experiencing a military conflict situation

**Natalia V. Novikova**

Lecturer, department of psychology, Donetsk state pedagogical university. 284601, Donetsk People's Republic, Gorlovka, Rudakov st., 25.  
nrv.novikov2010@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5934-5431>

**Abstract.** The article presents the results of the empirical study on psychological characteristics of the person experiencing the situation of the military conflict in Donbass. The study was carried out on the basis of SEI HPE «Gorlovka Institute of Foreign Languages» (Gorlovka, Donetsk People's Republic) in the period 2014–2022. The sample of the study was 195 people – students aged 18 to 25 years. All subjects are residents of the Donetsk People's Republic, permanently reside in the region and, accordingly, for a long time are in a situation of military conflict. In the

course of the theoretical analysis, the most significant characteristics of experience in the extreme situation are identified – emotional, personal, activity and existential levels, each of which can be characterized by both a constructive and destructive pole of experience. As the result of the structural analysis, qualitative differences were determined between the groups of subjects in terms of the constructiveness/destructiveness of experience, which consist in the peculiarities of the structural organization of a person who constructively and destructively experiences a situation of military conflict at various levels of experience. A high level of consistency and organization of the structure of individual-psychological characteristics of the personality is characteristic of a constructive experience of the military conflict situation at emotional and existential levels. When there is a destructive experience of the military conflict situation, then a high organization of the structure of individual and psychological characteristics is manifested at the personal and activity levels. It has been established that different levels of experience and different types of experience (constructive/destructive) are mediated by a specific combination of individual psychological factors – temperamental, dispositional, motivational, meaningful and value characteristics of the personality. The results obtained can be used in the process of consultative psychological work with groups of people who have been living in a situation of military conflict for a long time.

**Key words:** experience; personality; psychological structure; constructive type of experience; destructive type of experience; personality characteristics; military conflict

**For citation:** Novikova N. V. Structure of individual psychological characteristics of experiencing a military conflict situation. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 130-137. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_130](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_130). <https://elibrary.ru/BZNFAL>

### Введение

В современном обществе чрезвычайно широкое распространение получило понятие «трудная жизненная ситуация» – как в психологии и других областях знания, так и в повседневной жизнедеятельности людей. Особую категорию трудных жизненных ситуаций составляют экстремальные ситуации антропогенного происхождения, круг которых чрезвычайно широк и дифференцируется по характеру воздействия на человека, общество и природу – экстремальные ситуации техногенного, биологического, экологического, социального характера. Особую актуальность сегодня приобретают экстремальные ситуации военного характера, к которым относятся военные действия, межэтнические, религиозные и др. конфликты, характеризующиеся максимальной степенью опасности для личности и человеческого сообщества в целом. Так, в настоящее время Донецкая и Луганская области находятся в зоне серьезнейшего со времен Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. военного конфликта. На сегодняшний день более 2 млн. человек населения Донбасса живет в экстремальных военных условиях.

Исследования в области психологии экстремальных ситуаций свидетельствуют о том, что экстремальной ситуацией делает не только реальная, объективно существующая угроза жизни для человека или значимых близких, но и его отношение к происходящему, восприятие одной и той же ситуации индивидуально, в связи с чем критерий «экстремальности» находится, прежде всего, во внутреннем, психологическом плане личности.

В связи с этим возникает вопрос об индивидуально-психологических характеристиках личности, оказывающих влияние на степень воздействия экстремальной ситуации на человека, выбор им форм и стратегий поведения, характер его адаптации к экстремальной ситуации и после нее и другие факторы, обеспечивающие в конечном счете сохранение психического здоровья.

В настоящее время проводится множество исследований в области психологии экстремальных ситуаций: исследования экстремальных ситуаций различного характера, общей характеристикой которых выступает наличие витальной угрозы жизни, угрозы небытия, аномальности, катастрофичности, трансординарности существования (Л. Р. Правдина, О. С. Васильева, Т. В. Рогачева, М. Ш. Магомед-Эминов и др.); исследования психогенного воздействия экстремальных условий (Ю. А. Александровский и др.); исследования психологии деятельности в экстремальных ситуациях (Б. А. Смирнов и др.); исследования феномена личности в экстремальной ситуации (Л. И. Анцыферова, А. Г. Асмолов, В. Франкл и др.); исследования психической травмы как следствия воздействия экстремальной ситуации на человека (И. Г. Малкина-Пых, Н. В. Тарабрина и др.) и многие другие.

Несмотря на многообразие исследований, необходимо отметить, что явно недостаточным является объем эмпирических исследований психологических особенностей личности в ситуации длительного нахождения в военном конфликте. Типичной ситуацией подобного рода является конфликт на территории ДНР. Преодоление указанного ограничения и является про-

блемой настоящего исследования. Цель исследования состоит в определении индивидуально-психологических характеристик, влияющих на переживание личностью ситуации военного конфликта и способствующих конструктивному переживанию экстремальной ситуации.

На теоретическом этапе исследования были рассмотрены психологические феномены личности и переживания. Так, в современной психологии личность рассматривается как сложное многомерное образование, представляющее собой единство биогенетического, социогенетического и персоногенетического аспектов развития и бытия человека. Ситуация военного конфликта оказывает влияние на переживание ее человеком посредством проявления определенных индивидуально-психологических характеристик. На основе анализа отечественных и зарубежных концепций личности, используя в качестве теоретико-методологической основы трехуровневую концепцию деятельностной психологии смысла Д. А. Леонтьева [Леонтьев, 1993; Леонтьев, 2000; Леонтьев 2003], в качестве таких личностных факторов, определяющих особенности переживания личностью экстремальной ситуации военного конфликта, рассматриваются следующие индивидуально-психологические характеристики – темперамент, характер, мотивы, жизненные ориентации, жизненные смыслы и самоактуализация личности.

Феномен переживания представляет собой сложное, уровневое психологическое образование [Фахрутдинова, 2006; Фахрутдинова, 2012], в котором выделяются различные уровни: социально-когнитивный [Гусельцева, 2004]; бессознательный [Уварина, 2004]; личностно-субъективный [Рубинштейн, 2002]; сознательный [Выготский, 2008]; эстетический, культурно-исторический [Ярошевский, 1997]; мотивационный [Вилюнас, 1993]; смысловой [Бассин, 1973]; процессуально-деятельностный [Прохоров, 2008] и др.

Анализ исследований категории переживания показывает, что в условиях экстремальной ситуации, в которой действуют стрессоры высокой интенсивности и присутствуют травмирующие события, особенно значимыми характеристиками переживания, отражающими типичные психологические аспекты переживания ситуации военного конфликта, выступают следующие уровни:

– эмоциональный [Бойко, 1996; Китаев-Смык, 2019; Шкуратова, 2007; Huppert, 2009; Seligman, 2006];

– личностный [Александрова, 2004; Анцыферова, 1994; Битюцкая, 2007; Lazarus, Folkman, 1984];

– деятельностный [Василюк, 1984; Леонтьев, Рассказова, 2011; Фоминова, 2012; Maddi, Khoshaba, 1994];

– экзистенциальный [Асмолов, 2011; Баканова, 2000; Магомед-Эминов, 2008; Франкл, 1990].

Специфика переживания на каждом уровне определяется сочетанием индивидуально-психологических характеристик личности, обуславливающих конструктивный и деструктивный характер переживания.

### Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика) в период 2014–2022 гг. В исследовании принимали участие студенты дневного и заочного отделений, а также обучающиеся учебно-научного центра переподготовки и дополнительного профессионального образования. Выборку исследования составили 195 человек, из них 170 – женщины (87%), 25 – мужчины (13%). Средний возраст испытуемых – 22 года. Все испытуемые являются жителями Донецкой Народной Республики, постоянно проживают на территории региона и, соответственно, длительное время находятся в ситуации военного конфликта.

В процессе эмпирического исследования использовались две группы психодиагностических методик.

Первая группа направлена на исследование индивидуально-психологических характеристик личности: опросник Г. Айзенка по определению темперамента; 16-ти факторный личностный опросник Р. Кеттелла; методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана; методика «Смысло-жизненные ориентации» Д. А. Леонтьева; методика «Система жизненных смыслов» Д. А. Леонтьева; методика «Диагностика самоактуализации личности» Н. Ф. Калиной, А. В. Лазукина.

Вторая группа методик направлена на исследование характеристик переживания личностью ситуации военного конфликта: методика «События моей жизни» Г. С. Никифорова; методика «Диагностика уровня личной невротизации» В. В. Бойко; методика «Тест жизнестойкости» Д. А. Леонтьева; опросник «Отношение к жизни, смерти и кризисной ситуации» А. А. Бакановой.

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием методов описательной статистики, методов сравнения (непараметрический критерий U-Манна-Уитни), методов корреляционного анализа (коэффициент линейной корреляции r-Пирсона, коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена), методов структурного анализа (расчет структурных индексов когерентности, дивергентности, организованности структуры, анализ функциональной роли элементов в структуре).

### Результаты исследования и их обсуждение

На аналитическом уровне исследования были установлены различия в индивидуально-психологических характеристиках между людьми с конструктивным и деструктивным переживанием – различия в темпераментальных характеристиках, чертах личности, мотивах, жизненных ориентациях, жизненных смыслах и компонентах самоактуализации [Бойко, 2019]. Однако они не позволяют дать обобщенное представление о структуре личности испытуемых, переживающих ситуацию военного конфликта.

Ввиду сказанного, наиболее показательными являются результаты структурного анализа индивидуально-психологических характеристик личности, переживающей ситуацию военного конфликта на разном уровне переживания (таблицы 1–4). В ходе исследования было установлено, что испытуемые с конструктивным и деструктивным характером переживания ситуации военного конфликта обладают разной степенью организованности психологической структуры индивидуально-психологических характеристик.

В таблице 1 мы видим, что для испытуемых с конструктивным эмоциональным переживанием характерен более высокий уровень согласованности и организованности структуры индивидуально-психологических характеристик. Конструктивное эмоциональное переживание опосредуется, прежде всего, развитой, сформированной системой отношений к себе, к другим и к окружающему миру, а также согласованной системой мотивов, направленных на саморазвитие и личностный рост, выраженной рабочей направленностью личности, наличием духовных ценностей, стремления к гармонии и здоровым отношениям с окружающими людьми.

Таблица 1.

### Структура индивидуально-психологических характеристик личности при конструктивном и деструктивном переживании ситуации военного конфликта: эмоциональный уровень переживания

	конструктивное переживание	деструктивное переживание
ИКС	934	531
ИДС	366	178
ИОС	568	353

Примечание: ИКС – индекс когерентности структуры; ИДС – индекс дивергентности структуры; ИОС – индекс организованности структуры

На личностном уровне переживания ситуации военного конфликта (таблица 2) более высокий уровень согласованности и организованности структуры индивидуально-психологических характеристик свойственен испытуемым с деструктивным переживанием. Деструктивное личностное переживание определяется, главным образом, развитой личностной направленностью, способностью к эффективной регуляции деятельности и поведения (высокий уровень разви-

тия мотивационной сферы) и структурной организацией характера, сформированной системой отношений к себе и к другим людям (черты личности). Кроме того, такое переживание опосредуется смысловой ориентацией, связанной с удовлетворенностью своей жизнью в прошлом, и определенными компонентами самоактуализации, заключающимися в понимании экзистенциальной ценности жизни и в высоком уровне развития самопонимания.

Таблица 2.

**Структура индивидуально-психологических характеристик личности при конструктивном и деструктивном переживании ситуации военного конфликта: личностный уровень переживания**

	конструктивное переживание	деструктивное переживание
ИКС	352	871
ИДС	83	353
ИОС	269	518

На деятельностном уровне структура личности испытуемых с деструктивным переживанием является более организованной и согласованной (таблица 3). Базовыми характеристиками, которые определяют специфику деструктивного деятельностного переживания, выступают смысло-жизненные ориентации и самоактуализационные тенденции – высокая степень осмысленности жизни, положительная оценка природы человека,

высокий уровень самопонимания, осознаваемая позитивная Я-концепция, способность к продуктивному общению и взаимодействию с другими людьми. Кроме того, такой тип переживания определяется особенностями мотивационной сферы – поддерживающими мотивами общения и развивающими мотивами социальной полезности.

Таблица 3.

**Структура индивидуально-психологических характеристик личности при конструктивном и деструктивном переживании ситуации военного конфликта: деятельностный уровень переживания**

	конструктивное переживание	деструктивное переживание
ИКС	550	593
ИДС	330	123
ИОС	220	470

Представленные в таблице 4 данные позволяют говорить о том, что структура личности людей с конструктивным экзистенциальным переживанием является более организованной и согласованной. Базовыми индивидуально-психологическими характеристиками, которые

определяют конструктивное экзистенциальное переживание, являются свойства темперамента, черты личности (дипломатичность, радикализм и напряженность) и определенный компонент самоактуализации (стремление к творчеству).

Таблица 4.

**Структура индивидуально-психологических характеристик личности при конструктивном и деструктивном переживании ситуации военного конфликта: экзистенциальный уровень переживания**

	конструктивное переживание	деструктивное переживание
ИКС	830	404
ИДС	336	141
ИОС	494	263

Подводя итоги проведенного исследования, следует сформировать ряд обобщающих выводов.

**Заключение**

В ходе исследования было установлено, что наиболее показательным для характеристики личности испытуемых в ситуации военного конфликта является анализ психологической струк-

туры индивидуально-психологических характеристик. Было выявлено, что разный тип и уровень переживания ситуации военного конфликта характеризуется качественно специфичной организацией индивидуально-психологических характеристик личности.

Во-первых, наибольшая организованность структуры индивидуально-психологических особенностей характерна для конструктивного пе-

реживания ситуации военного конфликта на эмоциональном и экзистенциальном уровнях.

Во-вторых, столь же более высокая организованность структуры индивидуально-психологических особенностей характерна для деструктивного переживания ситуации военного конфликта на личностном и деятельностном уровнях.

В-третьих, в структуре личности на каждом уровне и при каждом типе переживания были установлены специфические сочетания индивидуально-психологических характеристик, отражающих феноменологию переживания.

В-четвертых, можно говорить, что обозначенная в начале статьи сложность феномена переживания проявляется именно в том, что разный его тип (конструктивное, деструктивное) выполняет специфические функции для человека. При этом последние определяются уровнем переживания ситуации военного конфликта (эмоциональный, личностный, деятельностный, экзистенциальный) и специфическим сочетанием индивидуально-психологических характеристик личности.

#### Библиографический список

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня : сб. научн. трудов / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. Вып. 2. С. 82–90.
2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
3. Асмолов А. Г. Психология личности. Москва : Академия, 2011. 490 с.
4. Баканова А. А. Отношение к жизни и смерти в критических жизненных ситуациях. Санкт-Петербург, 2000. 203 с.
5. Бассин Ф. В. К развитию проблемы значения и смысла // Вопросы психологии. 1973. № 6. С. 13–23.
6. Битюцкая Е. В. Ситуационные факторы совладающего поведения // Вестник молодых ученых «Ломоносов». Выпуск III. Москва : МАКС Пресс, 2007. С. 259–265.
7. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва : Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. 472 с.
8. Бойко О. В. Индивидуально-психологические особенности переживания личностью ситуации военного конфликта / О. В. Бойко, Н. В. Новикова // Вестник Вятского государственного университета. Киров : Научное издательство ВятГУ, 2019. № 4 (134). С. 94–105.
9. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1984. 240 с.
10. Вилюнас В. К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты. 2-е изд. / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1993. С. 3–28.
11. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. Москва : Просвещение, 2008. 500 с.
12. Гусельцева М. С. Сравнительный анализ подходов к проблеме переживания в функционализме (от В. Джемса до современного бихевиоризма) // Категория переживания в психологии и философии : коллективная монография / под ред. Т. Д. Марцинковской. Москва : Прометей, 2004. С. 98–146.
13. Китаев-Смык Л. А. Организм и стресс. Стресс жизни и стресс смерти. Москва : Смысл, 2019. 570 с.
14. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. Москва : Смысл, 1993. 43 с.
15. Леонтьев Д. А. Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 372–377.
16. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. Москва : Смысл, 2003. 487 с.
17. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2011. 680 с.
18. Магомед-Эминов М. Ш. Феномен экстремальности. 2-е изд. Москва : Психоаналитическая Ассоциация, 2008. 218 с.
19. Прохоров А. О. О связи переживаний и психических состояний / А. О. Прохоров, Л. Р. Фахрутдинова // Ученые записки Казанского государственного университета. Т. 150: Гуманитарные науки. Кн. 3. Казань, 2008. С. 50–55.
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 720 с.
21. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. Москва : София, 2006. 368 с.
22. Уварина Е. Ю. Сравнительный анализ подходов к проблеме переживания в психоанализе и гуманистической психологии // Категория переживания в психологии и философии. Москва : Прометей, 2004. С. 147–189.
23. Фахрутдинова Л. Ф. Структурно-динамическая организация переживания субъекта. Казань, 2012. 535 с.
24. Фахрутдинова Л. Р. Психология переживания: современное состояние, актуальные исследования, перспективы развития // Образ российской психологии в регионах страны и в мире : материалы Междунар. форума и шк. молодых ученых ИП РАН [24–28 сент. 2006 г.] / проф. А. Л. Журавлев. Сочи, 2006. URL: [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop\\_dokume/mezhdu\\_naro/nauchnye\\_m/razdel\\_2\\_p/fahrutdino.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdu_naro/nauchnye_m/razdel_2_p/fahrutdino.html) (дата обращения: 12.01.2019).

25. Фомина А. Н. Жизнестойкость личности. Москва : Прометей, 2012. 280 с.

26. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 372 с.

27. Шкуратова И. П. Влияние оценки личностью трудной жизненной ситуации на выбор способов совладания с ней / Психология совладающего поведения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 2007. С. 126–128.

28. Ярошевский М. Г. Идеи Б. М. Теплова о переживании как феномене культуры // Вопросы психологии. 1997. № 4. 63 с.

29. Huppert F.A. Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences // Applied Psychology: Health and Well-being. 2009 №1(2). P. 137–164.

30. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. N. Y.: Springer, 1984. 124 p.

31. Maddi S. R. and Khoshaba, D. M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. № 63. P. 265–274.

#### Reference list

1. Aleksandrova L. A. K koncepcii zhiznjestojkosti v psihologii = Towards the concept of resilience in psychology // Sibirskaja psihologija segodnja : sb. nauchn. trudov. Vyp. 2 / pod red. M. M. Gorbatovoj, A. V. Serogo, M. S. Janickogo. Kemerovo : Kuzbassvuzizdat, 2004. S. 82–90.

2. Ancyferova L. I. Lichnost' v trudnyh zhiznennyh uslovijah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaja zashhita = Personality in difficult life conditions: rethinking, transforming situations and psychological protection // Psihologicheskij zhurnal. 1994. T. 15. № 1. S. 3–18.

3. Asmolov A. G. Psihologija lichnosti = Personality psychology Moskva : Akademiya, 2011. 490 s.

4. Bakanova A. A. Otnoshenie k zhizni i smerti v kriticheskikh zhiznennyh situacijah = Attitude towards life and death in critical life situations. Sankt-Peterburg, 2000. 203 s.

5. Bassin F. V. K razvitiyu problemy znachenija i smysla = To development of the problem of meaning and idea // Voprosy psihologii. 1973. № 6. S. 13–23.

6. Bitjuckaja E. V. Situacionnye faktory sovladajushhego povedenija = Situational factors of coping behavior // Vestnik molodyh uchenyh «Lomonosov». Vypusk III. Moskva : MAKS Press, 2007. S. 259–265.

7. Bojko V. V. Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i na drugih = The energy of emotions in communication: a look at yourself and others Moskva : Informacionno-izdatel'skij dom «Filin#», 1996. 472 s.

8. Bojko O. V. Individual'no-psihologicheskie osobennosti perezhivaniya lichnost'ju situacii voennogo konflikta = Individual psychological features of experiencing a situation of military conflict by the personality / O. V. Bojko, N. V. Novikova // Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta. Kirov : Nauchnoe izdatel'stvo VjatGU, 2019. № 4 (134). S. 94–105.

9. Vasiljuk F. E. Psihologija perezhivaniya. Analiz preodolenija kriticheskikh situacij = Psychology of experience. Critical response analysis Moskva : Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1984. 240 s.

10. Viljunas V. K. Osnovnye problemy psihologicheskij teorii jemocij = The main problems of psychological theory of emotions // Psihologija jemocij. Teksty. 2-e izd. / pod red. V. K. Viljunasa, Ju. B. Gippenrejtter. Moskva : Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1993. S. 3–28.

11. Vygotskij L. S. Razvitie vysshih psihicheskikh funkcij = Development of higher mental functions Moskva : Prosveshhenie, 2008. 500 s.

12. Gusel'ceva M. S. Sravnitel'nyj analiz podhodov k probleme perezhivaniya v funkcionalizme (ot V. Dzhemsa do sovremennogo biheviorizma) = Comparative analysis of approaches to the problem of experience in functionalism (from V. Jems to modern behaviorism) // Kategorija perezhivaniya v psihologii i filosofii : kollektivnaja monografija / pod red. T. D. Marcinkovskoj. Moskva : Prometej, 2004. S. 98–146.

13. Kitaev-Smyk L. A. Organizm i stress. Stress zhizni i stress smerti = Body and stress. Stress of life and stress of death Moskva : Smysl, 2019. 570 s.

14. Leont'ev D. A. Oчерк psihologii lichnosti = Essay on personality psychology. Moskva : Smysl, 1993. 43 s.

15. Leont'ev D. A. Vnutrennij mir lichnosti = The inner world of personality // Psihologija lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov. Sankt-Peterburg : Piter, 2000. S. 372–377.

16. Leont'ev D. A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti = Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality. 2-e izd., ispr. Moskva : Smysl, 2003. 487 s.

17. Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika = Personality potential: structure and diagnosis / pod red. D. A. Leont'eva. Moskva : Smysl, 2011. 680 s.

18. Magomed-Jeminov M. Sh. Fenomen jekstremal'nosti = The phenomenon of extremity 2-e izd. Moskva : Psihoanaliticheskaja Associacija, 2008. 218 s.

19. Prohorov A. O. O svjazi perezhivaniy i psihicheskikh sostojanij = On the relationship of experiences and mental states / A. O. Prohorov, L. R. Fahrutdinova // Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. T. 150: Gumanitarnye nauki. Kn. 3. Kazan', 2008. S. 50–55.

20. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii = Fundamentals of general psychology Sankt-Peterburg : Piter, 2002. 720 s.

21. Seligman M. Novaja pozitivnaja psihologija: Nauchnyj vzgljad na schast'e i smysl zhizni = New positive psychology: A scientific view of happiness and the meaning of life. Moskva : Sofija, 2006. 368 s.

22. Uvarina E. Ju. Sravnitel'nyj analiz podhodov k probleme perezhivaniya v psihoanalize i gumanisticheskij psihologii = Comparative analysis of approaches to the problem of experience in psychoanalysis and humanistic



psychology // *Kategorija perezhivaniya v psihologii i filosofii*. Moskva : Prometej, 2004. S. 147–189.

23. Fahrutdinova L. F. Strukturno-dinamicheskaja organizacija perezhivaniya sub#ekta = Structural and dynamic organization of the subject's experience. Kazan', 2012. 535 s.

24. Fahrutdinova L. R. Psihologija perezhivaniya: sovremennoe sostojanie, aktual'nye issledovaniya, perspektivy razvitiya = Psychology of experience: current state, current research, development prospects // *Obraz rossijskoj psihologii v regionah strany i v mire : materialy Mezhdunar. foruma i shk. molodyh uchenyh IP RAN* [24–28 sent. 2006 g.] / prof. A. L. Zhuravlev. Sochi, 2006. URL:

[http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop\\_dokume/mezhdunaro/n\\_auchnye\\_m/razdel\\_2\\_p/fahrutdino.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/n_auchnye_m/razdel_2_p/fahrutdino.html) (data obrashhenija: 12.01.2019).

25. Fominova A. N. Zhiznestojkost' lichnosti = Resilience of personality Moskva : Prometej, 2012. 280 s.

26. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla = Man in search of meaning Moskva : Progress, 1990. 372 s.

27. Shkuratova I. P. Vlijanie ocenki lichnost'ju trudnoj zhiznennoj situacii na vybor sposobov sovladanija s nej = Impact of personal assessment of a difficult life situation on the choice of ways to cope with it / Psihologija sovladajushhego povedeniya : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Kostroma, 2007. S. 126–128.

28. Jaroshevskij M. G. Idei B. M. Teplova o perezhivanii kak fenomene kul'tury = Ideas of B. M. Teplov about experience as a phenomenon of culture // *Voprosy psihologii*. 1997. № 4. 63 s.

29. Huppert F.A. Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences // *Applied Psychology: Health and Well-being*. 2009 №1(2). P. 137–164.

30. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. N. Y.: Springer, 1984. 124 p.

31. Maddi S. R. and Khoshaba, D. M. Hardiness and Mental Health // *Journal of Personality Assessment*. 1994. № 63. P. 265–274.

Статья поступила в редакцию 26.12.2023; одобрена после рецензирования 10.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 26.12.2023; approved after reviewing 10.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

## Дискуссия о предмете психологии

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_138

EDN: СКАЕКГ

### Предмет психологии с позиций субъектно-информационного подхода

Сергей Леонидович Леньков<sup>1</sup>, Надежда Евгеньевна Рубцова<sup>2✉</sup>

<sup>1</sup>Доктор психологических наук, профессор, главный аналитик отдела перспективных научных исследований, Российская академия образования, 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8

<sup>2</sup>Доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и психологии труда, Российский новый университет, 105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22

<sup>1</sup>[new\\_psy@mail.ru](mailto:new_psy@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6934-3229>

<sup>2</sup>[hope432810@yandex.ru](mailto:hope432810@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1323-4741>

**Аннотация.** В статье представлены результаты методологического и эмпирического исследования, направленного на определение целостного, интегрального и фундаментального предмета психологии как самостоятельной отрасли научного познания. В качестве методологических оснований использованы субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям (С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова) и современная концепция внутреннего мира человека (В. А. Мазилев, В. Д. Шадриков). Эмпирическую базу исследования составили действующие паспорта психологических научных специальностей, размещенные на официальном сайте Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации. Показано, что объекты научных психологических исследований могут относиться к трем типам (материальные, материально-идеальные – информационные системы, идеальные), объединяющим пять классов объектов: материальные (не информационные), человек и социальные группы, биосфера (помимо человека), технические информационные системы, идеальные объекты информационных взаимодействий. Обоснован новый вариант определения общего предмета научной психологии, согласно которому психология изучает внутренний (информационный) мир разнородных биорелевантных акторов (то есть акторов, имеющих отношение к жизнедеятельности и функционированию человека и биосферы в целом). Компонентами предмета психологии являются внутренние миры: 1) человека (как индивидуального субъекта), 2) социума (как системы индивидуальных и групповых субъектов), 3) биосферы (как системы разнородных биоакторов), 4) акторов (технических информационных систем) биосоразмерного киберпространства (то есть той части киберпространства, содержание которой обусловлено активностью биорелевантных акторов). Показано, что новое понимание предмета психологии, обобщающее результаты исследования, расширяет и дополняет понимание внутреннего мира человека, опираясь на фундаментальные категории информации, субъекта и актора.

**Ключевые слова:** предмет психологии; объект психологии; субъектно-информационный подход; внутренний мир; субъект; актор; информация; сигнал; значение; смысл

**Для цитирования:** Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Предмет психологии с позиций субъектно-информационного подхода // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 138-151. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_138](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_138). <https://elibrary.ru/СКАЕКГ>

*Discussion on the subject of psychology*

Original article

**The subject of psychology from the subject-information approach standpoint****Sergei L. Lenkov<sup>1</sup>, Nadezhda E. Rubtsova<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Doctor of psychological sciences, professor, chief analyst at the department of advanced scientific research, Russian academy of education. 119121, Moscow, Pogodinskaya st., 8<sup>2</sup>Doctor of psychological sciences, associate professor, professor at department of general and labor psychology, Russian new university. 105005, Moscow, Radio st., 22<sup>1</sup>[new\\_psy@mail.ru](mailto:new_psy@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6934-3229><sup>2</sup>[hope432810@yandex.ru](mailto:hope432810@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1323-4741>

**Abstract.** The results of methodological and empirical research aimed at defining the holistic, integral and fundamental subject matter of psychology as an independent branch of scientific knowledge are presented. The subject-information approach to psychological research (S. L. Lenkov, N. E. Rubtsova) and the modern concept of the inner world of human (V. A. Mazilov, V. D. Shadrikov) were used as methodological foundations. The empirical basis of the study was made up of current passports of psychological scientific specialties, posted on the official website of the Higher Attestation Commission under the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. It is shown that objects of scientific psychological research can belong to three types (material, material-ideal – information systems, ideal), combining five classes of objects: material (non-information), humans and social groups, biosphere (besides humans), technical information systems, ideal objects of information interactions. A new version of the definition of the general subject matter of scientific psychology is substantiated, according to which psychology studies the internal (informational) world of heterogeneous biorelevant actors (i.e., actors related to the life and functioning of humans and the biosphere as a whole). The components of the subject matter of psychology are the internal worlds of: 1) human (as an individual subject), 2) society (as a system of individual and group subjects), 3) the biosphere (as a system of heterogeneous bioactors), 4) actors (technical information systems) of biocommensurate cyberspace (i.e., that part of cyberspace, the content of which is determined by the activity of biorelevant actors). It is shown that a new understanding of the subject matter of psychology, summarizing the results of the study, expands and complements the understanding of the inner world of a human, based on the fundamental categories of information, subject and actor.

**Key words:** subject matter of psychology; object of psychology; subject-information approach; inner world; subject; actor; information; signal; value; meaning

**For citation:** Lenkov S. L., Rubtsova N. E. The subject of psychology from the subject-information approach standpoint. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 138-151. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_138](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_138). <https://elibrary.ru/CKAEKG>

**Введение**

Актуальная дискуссия о предмете психологии, инициированная в 2022 г. [Мазиллов, 2022] и продолжающаяся в настоящее время, уже привлекла внимание многих авторов (В. К. Захаров, В. В. Козлов, В. А. Мазиллов, Г. С. Прыгин, Ю. Н. Слепко, В. А. Толочек, А. С. Турчин и др.). Ее задачу мы видим в переосмыслении взглядов на предмет психологической науки с учетом новых достижений психологического и общенаучного знания.

Проблема предмета психологии имеет богатую историю [Мазиллов, 2020]. В XXI веке попытки подойти к ее решению предпринимались с различных сторон, например: 1) переосмысление объекта психологии [Воронин, 2005; Попов, 2011]; 2) анализ предметов отдельных областей

психологии, таких как психология общая [Osbeck, 2020], социальная [Сухов, 2020], трансперсональная [Прыгин, 2022], кросскультурная [Вергу, 2022], сравнительная [Pisula, 2013]; изучение одаренности [Слепко, 2022], карьеры [Толочек, 2023]; эмпирические диссертационные исследования [Морошкина, 2016]; 3) модернизация общефилософских представлений о человеке (субъекте) и мире [Захаров, 2022; Tobias-Renström, 2020]; 4) интеграция парадигм развития психологического знания и психологической практики [Карицкий, 2023; Козлов, 2023; Турчин, 2023; Fernald, 2007] и др.

Широко представлены также разнородные подходы с позиций обобщающей парадигмы или теории – например, гуманитарной [Воронов, 2018], позитивистской [Alston, 2019; APA, 2010; Mcleod, 2023], внутреннего мира человека [Ма-

зилов, 2020, 2022; Шадриков, 2006, 2021], понимания [Знаков, 2017], экпсихологии [Панов, 2023], нормы [Heyes, 2023], субъективности [Højgaard, 2011], интересубъективности [Maiers, 2022], плюралистической онтологии [Pérez-Álvarez, 2022], нередуцируемых человеко-символических онтологий [Sohail, 2021] и др. В данном исследовании мы также попытались использовать обобщающий потенциал определенного методологического подхода.

*Цель исследования* состояла в том, чтобы разработать новый подход к пониманию общего предмета научной психологии, базирующийся на методологии субъектно-информационного подхода, центральным посылом которого является субъектная обусловленность информации [Леньков, 2001, 2020; Рубцова, 2023]. Соответственно, *гипотеза исследования* состояла в том, что искомое понимание предмета психологии удастся выработать, связав обоснованное в рамках упомянутого подхода понимание субъекта, информации и информационного взаимодействия с базовыми дисциплинарно-специфическими категориями психологии, такими как психика и внутренний мир человека.

### Методы и организация исследования

Помимо субъектно-информационного подхода, *методологические основания* исследования включили современную концепцию внутреннего мира человека [Мазилов, 2020, 2022; Шадриков, 2006, 2021].

В качестве *методов исследования* использовались методологический анализ и теоретико-эмпирический метод содержательного анализа паспортов психологических научных специальностей. По актуальной номенклатуре научных специальностей [Минобрнауки России, 2023] был определен перечень специальностей по психологическим наукам: 5.3.1 Общая психология, психология личности, история психологии; 5.3.2 Психофизиология; 5.3.3 Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика; 5.3.4 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред; 5.3.5 Социальная психология, политическая и экономическая психология; 5.3.6 Клиническая психология; 5.3.7 Возрастная психология; 5.3.8 Коррекционная психология и дефектология; 5.3.9 Юридическая психология и психология безопасности; 5.12.1 Междисциплинарные исследования когнитивных процессов; 5.12.2 Междисципли-

нарные исследования мозга; 5.12.3 Междисциплинарные исследования языка.

Данные специальности относятся к двум группам: 5.3. Психология (для специальностей 5.3.1-5.3.9), 5.12. Когнитивные науки (5.12.1–5.12.3). При этом некоторые из указанных специальностей относятся и к другим, помимо психологии, отраслям науки, в числе которых: для специальности 5.3.2 – Биологические науки; 5.3.3 – Технические; 5.3.6 – Медицинские; 5.12.1 – Философские; 5.12.2 – Биологические, Медицинские; 5.12.3 – Философские, Филологические.

Для последующего анализа были отобраны паспорта психологических научных специальностей, представленные на официальном сайте ВАК при Минобрнауки России (по состоянию на 10.09.2023 г.) [ВАК РФ].

Общий *дизайн исследования* включил: 1) теоретико-методологическую разработку классификации объектов (а затем предметов) психологических исследований; 2) классификацию конкретных объектов (а затем предметов), представленных в паспортах научных специальностей; 3) определение и обсуждение общего предмета научной психологии.

### Результаты и их обсуждение

#### *Объект психологии*

Разработку нового понимания предмета психологии целесообразно начать с анализа ее объекта, так как уже здесь скрывается смысловая демаркация, определяющая многие последующие расхождения. Не углубляясь в дискуссию о соотношении объекта и предмета науки, кратко обозначим нашу позицию.

Предмет науки – это детализация, уточнение объекта. Именно предмет, наряду со специфическими методами, определяет своеобразие и самостоятельный статус научной дисциплины. В силу этого предмет направлен на дифференциацию сферы научного познания. В отличие от этого, объект науки выполняет иную, интегративную функцию, обеспечивающую возможности междисциплинарных исследований, взаимодействия разных наук. Вместе с тем, в гуманитарных исследованиях под объектом часто понимают предельно общий конструкт в изучаемой области (в отечественных исследованиях – психику, в зарубежных – разум или ментальные процессы: например, [Alston, 2019; APA, n.d.; Fernald, 2007; Mischel, 2023]); однако «следование такой традиции приводит к стиранию принципиальных

различий между объектом и предметом исследования» [Воронин, 2005, с. 126], а также инкапсулирует психологию от других наук, оставляя ей решение вопроса о носителях психики. Говорить, что объектом психологии является психика (душа, разум и т. п.), означает сразу же обозначить специфику психологии, но одновременно – поставить преграду на пути межнаучной интеграции. Напротив, следует выделять такие объекты, которые открывают возможные точки взаимодействия разных наук.

С учетом предыдущего, для выделения объектов различных наук целесообразно использовать объекты, в максимально возможной степени универсальные, очевидные, сформулированные без участия специальных понятий.

При этом при формулировке объекта конкретного психологического исследования вполне возможно и целесообразно выделять крупные, комплексные объекты (как структурного, так и процессуального характера) – такие, например, как деятельность человека, поведение животных или иная функциональная система. Вместе с тем, для выделения общего объекта психологии в подобных крупных объектах целесообразно выделить их качественно разнородные составляющие (материальные, социальные, информационные и др.), что позволит точнее и нагляднее представить соотношение объектов различных наук.

С учетом приведенных соображений проанализируем объект психологии.

При классификации объектов науки используют различные основания, из которых области психологии и цели нашего исследования наиболее релевантны три ключевые дихотомии: «материальное – идеальное», «живое – неживое», «естественное (природное) – искусственное (социальное)».

В сфере психологии материальное эксплицируется как физическое, физиологическое, в то время как идеальное соответствует психическому, субъективному. Соответственно, конкретизации базовой дихотомии описываются как противопоставления «физиологическое – психическое», «тело – душа», «организм – психика». Вместе с тем, для достижения нашей цели подобных дихотомий недостаточно: нам понадобится связующее, соединительное звено, устраняющее онтологический разрыв между полюсами данной дихотомии. Это звено – информация, имеющая особую, не материальную, но и не идеальную природу. Как справедливо отмечал еще Н. Винер, информация – это не материя и не

энергия [цит. по: Решетников, 2023], но это замечание не относит информацию к категории «идеальное», а лишь подчеркивает, что она не сводится к материальному. Информация представляет собой особую, интегральную сущность, объединяющую материальное и идеальное. Материальное в ней представлено ее неразрывной связью с материальным сигналом (носителем информации), а идеальное – ее значением (семантическим содержанием), причем последнее с необходимостью имеет определенную обусловленность со стороны инициатора информационного взаимодействия. В наиболее очевидном случае социальной информации такая обусловленность выступает как *субъектная*, но в более сложных случаях (информационного взаимодействия в живой природе или технических системах) понятие субъекта в его традиционном смысле становится недостаточным, и его приходится расширять: ранее мы предлагали для этого понятия «квазисубъект» и «псевдосубъект» [Леньков, 2001], но с тех пор в философии и науке широко распространилось понятие *актора* [Леньков, 2020]. Например, отмечена необходимость переопределения понятия субъективности, которое должно учитывать множественность одновременно действующих сил, включая акторов (actors) как человеческих, так и нечеловеческих, материальных/технологических [Højgaard, 2011].

Таким образом, информация в общем случае включает сигнал (объективная, материальная часть), его значение и смысл (субъективная или аналогичная акторно-обусловленная идеальная часть). Тогда диада «материальное – идеальное» трансформируется в триаду «материальное – информационное – идеальное». При этом идеальное как объект исследования вполне паритетно с материальным: во-первых, современная наука знает множество объектов, которые, аналогично феноменам психики, нельзя поддержать на ладони или увидеть глазами; во-вторых, давно существуют отрасли науки, в которых изучаются исключительно идеальные объекты.

С учетом положений субъектно-информационного подхода, объекты, изучаемые психологией, можно классифицировать следующим образом: 1) сначала, опираясь на представленную выше триаду, выделим три типа объектов; 2) затем, используя интеграцию дихотомий «живое – неживое» и «естественное – искусственное», выделим классы объектов (см. табл. 1).

Таблица 1.

## Типы и классы объектов научной психологии

Типы объектов	Классы объектов	
	Шифр	Название
1 Материальные	K1	Материальные (не информационные)
2 Материально-идеальные (информационные системы)	K2	Человек <sup>1)</sup> и социальные группы
	K3	Биосфера <sup>2)</sup> (помимо человека)
	K4	Технические информационные системы <sup>3)</sup>
3 Идеальные (семантические)	K5	Идеальные объекты информационных взаимодействий

Примечание: чтобы типы не пересекались, отнесем: к типу 1 – объекты строго материальные (не способные к информационному взаимодействию); к типу 3 – строго идеальные, представляющие семантику, внутреннее содержание информации; к типу 2 – целостные информационные системы, рассматриваемые в полноте их носителей и семантики.

<sup>1)</sup> Как «тело + психика».

<sup>2)</sup> Рассматриваемая как «организм + психика (или ее допсихическое подобие)».

<sup>3)</sup> Как «хард + софт» или аналоги подобного соотношения материальной (сигнальной) и семантической (идеальной) сторон информационных процессов и систем.

Сравним предложенную классификацию с другими подходами. Многие авторы включают в объект психологии человека и социальные группы (класс K2), но в отношении других классов наблюдаются расхождения. Так, класс K3 (биосфера) нередко не представлен вообще (при радикальном антропоцентристском подходе) или представлен лишь выборочно – например, только животными [Pisula, 2013; Mischel, 2023] или живыми существами (creatures) [Fernald, 2007], хотя появляются новые эмпирически обоснованные аргументы в защиту наличия психики (адаптивности и др.) у растений [Calvo, 2020; Khaït, 2023]. Возрастает роль сравнительной психологии: она охватывает весь спектр психологических явлений и имеет большой потенциал в объединении предмета психологии [Pisula, 2013]. Этому, например, способствует недавно выявленная общность механизмов реагирования на нарушение норм у человека и животных [Neyses, 2023]. С учетом отмеченных тенденций, мы выделили класс K3, включивший всю биосферу, за исключением человека, представленного в классе K2.

Три других класса (K1, K4 и K5) – в явном виде обычно не включаются в объект психологии. Однако, во многих случаях можно заметить их неявное, имплицитное присутствие. Так, при поведенческом подходе, который поддерживает АРА (Американская психологическая ассоциация), считается, что психология изучает поведение и разум (mind); ее основная цель – описать, предсказать, понять и контролировать/ модифицировать поведение [АРА]. Но поведение осуществляется в окружающей среде. Неслучайно АРА, расширяя собственное определение, далее

указывает, что психологи исследуют взаимосвязь между функцией мозга и поведением, а также между окружающей средой и поведением [АРА]. При этом современная окружающая человека среда включает объекты классов K1, K3 и K4. Таким образом, имплицитное присутствие подобных объектов подразумевается при любом определении психологии, предусматривающем учет взаимодействий со средой, а подобные определения сегодня доминируют [Панов, 2023; АРА, 2010].

Материальные объекты (класс K1) не могут выступать в качестве самостоятельного объекта психологических исследований, но могут войти в него в качестве периферийной составной части при условии, что в состав такого комплексного объекта входит хотя бы один объект из классов K2–K5.

В отношении класса K5 можно отметить, что идея материи является не научной, а философской [Pérez-Álvarez, 2018, p. 33]. Выделение класса K5, как и типа 3 (см. табл. 1), не игнорирует философскую подоплеку, но использует ее в интересах науки: мы рассматриваем *объекты познания*, которые по своей природе вполне могут быть идеальными. Аргументами в защиту этого могут служить позиции современных авторов, выделявших идеальные объекты психологии: 1) явно, например: значения как форма идеального существования действительности [Знаков, 2017, с. 72]; психика как идеальная субстанция [Решетников, 2023; Шадриков, 2006, с. 317]; идеальные компоненты психической деятельности [Шадриков, 2021, с. 88]; 2) неявно, при выделении: теоретических объектов психологии [По-

пов, 2011, с. 37], психологических феноменов как класса объектов диссертационных исследований [Морошкина, 2016, с. 83], внутреннего мира человека [Мазилев, 2020, 2022; Шадриков, 2006, 2021].

Будем включать объекты в класс К5, если они имеют доминирующую теоретическую коннотацию (например, основные методологические принципы психологии) и/или не имеют адресуемого носителя, представленного в классах К1–К4 (например, цифровая среда).

Применив предложенную классификацию к анализу паспортов специальностей (см. табл. 2), констатируем, что для научной психологии характерны все пять классов объектов. В силу этой сложности определения общего предмета психологии определяется, в том числе, широким спектром разнородных объектов исследования (от материальных объектов и простейших носителей элементарной психики – до социума и киберпространства), который проявляется во внутридисциплинарной гетерогенности отраслей психологии.

**Таблица 2.**

**Объекты психологических научных исследований**

Классы	Примеры объектов
К1	Предметное окружение индивида, природный ландшафт, пространственная среда, биологически активные соединения, территория, география проживания, архитектура, чрезвычайные ситуации и др.; неявные объекты <sup>1), 2)</sup>
К2	Человек <sup>3)</sup> , люди; определенные категории людей <sup>4)</sup> (дети, подростки, взрослые, работник, персонал, руководитель, обучающийся, больной, население, пострадавшие, преступники, свидетели, мигранты, осужденные и др.); социальные группы <sup>4)</sup> (малые, большие, рабочие, учебные, возрастные, этнические, преступные, группы риска, команды, коллективы, организации, поколения, движения, сообщества, семья, толпа, субкультуры и др.); неявные объекты <sup>1)</sup>
К3	Животные, биологические системы; неявные объекты <sup>1), 5)</sup>
К4	Компьютер, компьютерные сети, информационные технологии, системы искусственного интеллекта, оборудование для изучения мозга, искусственные нейронные сети, системы компьютерного обучения и др.; неявные объекты <sup>1), 6), 7)</sup>
К5	1) объекты киберпространства: цифровая среда, программные системы, виртуальная реальность, интернет, социальные сети, СМИ, искусственный интеллект, цифровая социализация, цифровая идентичность и др.; 2) объекты надиндивидуальной психики: массовое сознание, коллективная память, этнические стереотипы, организационная культура, психологический климат, молодежные субкультуры и др.; 3) теоретические объекты психологии (понятия, методы, теории, подходы, парадигмы, модели, классификации и др.); 4) неявные объекты <sup>1), 6)</sup>
<p>Примечания:</p> <p>1. Расшифровка обозначений классов объектов представлена в табл. 1.</p> <p>2. В паспортах специальностей часто встречаются также неявные, подразумеваемые, имплицитные объекты каждого класса. Некоторые примеры приведены в сносках ниже.</p> <p><sup>1)</sup> Подразумеваемые в качестве: 1) детерминант психической жизни, поведения, деятельности человека; 2) предмета, средств, условий, продукта деятельности, труда; 3) сферы профессиональных интересов; 4) компонента образовательной среды.</p> <p><sup>2)</sup> Подразумеваемые в качестве: 1) объектов ощущения и восприятия; 2) продуктов прикладных разработок (эргономической психофизиологии, когнитивной эргономики, нейропротезирования); 3) средств фармакотерапии, нейрофармакологии, психофармакологии; 4) объектов эргономического и экологического дизайна среды.</p> <p><sup>3)</sup> В том числе, не указанный явно, но подразумеваемый в качестве: 1) носителя психики, сознания, личности, психологических свойств, телесности и др.; 2) субъекта поведения, деятельности, общения, образования, развития, социализации и др.</p> <p><sup>4)</sup> В том числе, представленные неявно, подразумеваемые.</p> <p><sup>5)</sup> Подразумеваемые в рамках: эволюции психики в филогенезе, биологических основ социального поведения, формирования экологического поведения и сознания, природной и созданной человеком пространственной среды, социальной адаптации и реабилитации лиц с нарушениями развития; клеточной, сравнительной, эволюционной нейронауки.</p> <p><sup>6)</sup> Подразумеваемые как: 1) детерминанты исторического развития психических процессов, сознания, личности; 2) факторы: социальной адаптации и реабилитации лиц с нарушениями развития; аддиктивного поведения в цифровой среде; нарушения информационной безопасности; правонарушений в сфере информационных технологий и др.</p> <p><sup>7)</sup> Подразумеваемые как: 1) составляющие созданной человеком пространственной среды; 2) объекты когнитивной эргономики, юзабилити-инженерии; 3) условие и средство: цифровизации, формирования информационной культуры, он-лайн-коммуникации, цифровой социализации, компьютерного моделирования языковых явлений и процессов и др.</p>	

Представленность классов характеризуют следующие показатели:

– среди 12-ти специальностей классы К2 и К5 входят во все 12 (100 %), класс К4 – в 11 (91,7 %), К3 – в 10 (83,3 %), К1 – в 9 (75 %);

– среди 247-ми направлений класс К2 входит в 226 (91,5 %), К5 – в 149 (60,3%), К4 – в 37 (15,0 %), К3 – в 20 (8,1 %), К1 – в 19 (7,7 %).

Итак, общий объект психологии не специфичен. Причина состоит в том, что объект выбирается, в определенном смысле, формально, с учетом возможности его последующего уточнения. В отличие от этого, предмет выбирается содержатель-

но, определяя (наряду с методами) одну из граней специфики той или иной отрасли научного познания или конкретного исследования.

#### **Предмет психологии**

В отличие от объекта, определять предмет психологии можно, применяя специальные, психологические понятия. Вместе с тем, мы использовали и понятия, фундаментальные для науки в целом, разработав ориентировочную классификацию предметов психологических научных исследований, включающую четыре типа, каждый из которых содержит по три класса (см. табл. 3).

**Таблица 3.**

#### **Классы предметов психологических научных исследований**

Классы	Состав и содержание
1 Строеие	1) структура (компоненты и их связи), 2) процессы и функции, 3) конструкты (психологические подходы, методы, парадигмы, теории, принципы, модели, понятия и др.), 4) различия (индивидуальные или иные)
2 Внешние связи	1) отношения, 2) корреляты (в том числе, детерминанты, факторы, взаимодействия)
3 Активность	Разнородные виды активности: для типа 1 – человека, обеспечиваемые его внутренним миром; для типа 2 – социальной активности человека и социальных групп, обеспечиваемой внутренним миром социума; для типа 3 – биосферы, обеспечиваемые ее внутренним миром; для типа 4 – человека и социума, связанные с киберпространством.
Примечание: описания упоминаемых типов предметов представлены в тексте.	

Тип 1 Внутренний (информационный) мир человека представляет информационное содержание (семантику) человеческой психики как функционального органа, обеспечивающего информационные взаимодействия. Тип 2 Внутренний (информационный) мир социума представляет семантику информационных взаимодействий, осуществляемых между людьми или социальными группами. Целесообразность выделения типа 2 подтверждается, например, важностью включения в предмет психологии такого надиндивидуального феномена как культура [Berry, 2022], равно как и обоснованием межиндивидуальной символической природы человеческой реальности [Sohail, 2021].

Тип 3 Внутренний (информационный) мир биосферы (биоакторов, помимо человека и социума) представляет семантику психики и допсихических информационных структур биосферы. Тип 4 Биосоразмерное киберпространство – часть глобального информационного пространства, представляющая собой внутренний (ин-

формационный) мир акторов киберпространства (технических информационных систем), имеющих отношение к жизнедеятельности и функционированию человека и биосферы в целом (именно в этом смысле подобных акторов можно назвать *биорелевантными*, а обусловленное их активностью содержание киберпространства – *биосоразмерным*).

По сути, типы 2–4 (пусть и не выделенные явно) в психологии рассматриваются, в первую очередь, как ключ к пониманию внутреннего мира человека. Вместе с тем, все выделенные типы (1–4) в плане перспективной интеграции психологии с другими науками целесообразно рассматривать и как ключ к пониманию глобального информационного пространства.

Анализ представленности типов и классов предметов исследований в паспортах научных специальностей показал, что типы 1 и 2 представлены во всех специальностях (100 %), тип 4 – в 83 %, а тип 3 – только в 33 % (см. табл. 4).



Таблица 4.

**Представленность предметов психологических исследований  
в паспортах научных специальностей**

Типы	Классы	Представленность	
		По специальностям	По направлениям
1 Внутренний мир человека	1 Строение	12 (100 %)	155 (62,8%)
	2 Внешние связи	12 (100 %)	120 (48,6%)
	3 Активность	12 (100%)	203 (82,2%)
	Для типа в целом	12 (100%)	244 (98,8%)
2 Внутренний мир социума	1 Строение	9 (75,0%)	66 (26,7%)
	2 Внешние связи	10 (83,3%)	32 (13,0%)
	3 Активность	12 (100%)	71 (28,7%)
	Для типа в целом	12 (100%)	118 (47,8%)
3 Внутренний мир биосферы	1 Строение	4 (33,3%)	6 (2,4%)
	2 Внешние связи	2 (16,7%)	2 (0,8%)
	3 Активность	3 (25,0%)	4 (1,6%)
	Для типа в целом	4 (33,3%)	6 (2,4%)
4 Биосоразмерное киберпространство	1 Строение	9 (75,0%)	26 (10,5%)
	2 Внешние связи	8 (66,7%)	22 (8,9%)
	3 Активность	10 (83,3%)	26 (10,5%)
	Для типа в целом	10 (83,3%)	31 (12,6%)

Примечания:  
1. Классы предметов представлены в табл. 3.  
2. Общее число рассматриваемых специальностей – 12, направлений – 247.

По представленности в направлениях исследований доминирует тип 1 (99 %), затем идут тип 2 (48 %), тип 4 (13 %) и тип 3 (2 %).

Приведем содержательные характеристики представленности рассматриваемых типов предметов.

**Тип 1 Внутренний мир человека.** Класс 1 *Строение* представлен в следующих аспектах: 1) компоненты структуры – психические свойства и состояния, сознание, личность, интеллект, способности, темперамент, характер и др.; 2) процессы и функции – когнитивные, рефлексивные, эмоциональные, волевые, мотивационные, мнемические, аттенционные, коммуникативные, психомоторные, сенсорно-перцептивные, личностные, информационные и др.; 3) конструкты, связанные с такими понятиями как психика, психическая реальность, субъект, деятельность, самодетерминация, метакогниции и др.; 4) индивидуальные различия между людьми.

Класс 2 *Внешние связи*: 1) отношения – эмоциональные, ценностные, нравственные, смысловые, целевые, мотивационные, межличностные и др.; 2) корреляты – средовые, ситуативные, социальные, физиологические, нейронные, генетические, предметные (материальные и связанные с техникой) и др.

Класс 3 *Активность*: 1) психическая активность – психическая жизнь, саморегуляция, пе-

реживание; 2) поведение – совладающее, аддиктивное, отклоняющееся, агрессивное, конфликтное, организационное, речевое и др.; 3) деятельность, в том числе, работа, труд, спорт, творчество и др.; 4) познание, включая восприятие, мышление, воображение, понимание; 5) общение и коммуникация; 6) развитие (в том числе, деструктивное) – индивидуальное (в рамках онтогенеза, жизненного пути и др.), возрастное, личностное, профессиональное; социализация; реабилитация и др.; 7) обучение, образование.

**Тип 2 «Внутренний мир социума».** Класс 1 *Строение*: 1) компоненты структуры – групповые психологические свойства, состояния (совместимость, психологический климат, сплоченность, тип оргкультуры и др.), социально-ориентированные личностные свойства (нравственные ориентации, мотивация служения, приверженность организации и др.); 2) процессы и функции – групповые и межгрупповые (принятие групповых решений, конфликты, командообразование, межкультурная коммуникация и др.), межличностные (общение, экспрессия, передача эмоциональных состояний и др.); 3) конструкты, связанные с такими понятиями как групповой субъект, массовое сознание и поведение, коллективная память, распределение ответственности и властных полномочий, личность, совместная деятельность, должностная позиция, команда, организационная культура и др.; 4) группы (см. описание класса К2 в табл. 2) и межгрупповые различия.

Класс 2 *Внешние связи*: 1) отношения – межэтнические, доверие и приверженность организации, враждебность, ксенофобия, конформность и др.; 2) корреляты – социальные (коммуникативные, управленческие, педагогические воздействия, социальные взаимодействия и влияния), информационные (влияние цифрового пространства, СМИ, рекламы и др.), телесные (физиологические, эпигенетические), средовые (чрезвычайные ситуации и др.).

Класс 3 *Активность*: 1) поведение – социальное (просоциальное, асоциальное, экономическое, лидерство, подчинение, агрессия, конфликт и др.), групповое (организационное, массовое, толпы, политическое, преступное; сотрудничество, конкуренция, коллективная агрессия и др.); 2) деятельность – совместная, управленческая, педагогическая, психотерапевтическая, консультационная и др.; 3) познание – социальное, межличностное; 4) межличностное общение, коммуникация (групповая, межгрупповая, массовая, политическая, убеждающая); 5) развитие – в социогенезе (психики, сознания, деятельности, личности), групповое (групп, команд, организаций); 6) групповое обучение.

**Тип 3 Внутренний мир биосферы.** Класс 1 *Строение*: 1) компоненты структуры – раздражимость, чувствительность, психические и допсихические свойства и состояния представителей биосферы; 2) процессы и функции – когнитивные в биологических системах и у животных, эмоционально-аффективные у животных; 3) конструкты, связанные с такими понятиями как психика, поведение, научение, инстинкт, рефлекс и др.; 4) различия между разными видами животных.

Класс 2 *Внешние связи*: 1) эмоциональные отношения у животных; 2) корреляты – организменные (физиологические), например, нейробиологические механизмы поведения и когнитивных функций животных.

Класс 3 *Активность*: 1) поведение разных видов животных; 2) познание у животных; 3) развитие и научение, например: эволюция когнитивных процессов и их формирование у животных, эволюция психики в филогенезе.

**Тип 4 Биосоразмерное киберпространство.** Класс 1 *Строение*: 1) компоненты структуры – искусственный интеллект, нейронные сети, базы знаний, информационные технологии, компьютерные сети, системы виртуальной реальности и др.; 2) процессы и функции – интернет-коммуникация, презентация личности в виртуальной среде, познавательные процессы в компьютерных сетях и др.; 3) конструкты, связанные с такими понятиями как цифровая среда, вирту-

альная реальность, искусственный интеллект, цифровая идентичность и др.; 4) психологические различия, обусловленные киберпространством (особенности общения людей в интернет-пространстве, трансформация личности под влиянием цифровизации и виртуализации, влияние информационных технологий на сознание и др.).

Класс 2 *Внешние связи*: 1) эмоциональные, ценностные, смысловые отношения человека и социума к использованию киберпространства (например, эмоциональные аспекты взаимодействия с компьютером, эмоциональное воздействие рекламы и др.); 2) корреляты – разнородные связи между киберпространством, внутренним миром человека и иными факторами (например, психофизиология взаимодействия «человек – компьютер», «человек-робот»; мозго- и нейрокомпьютерные интерфейсы; социальное влияние в виртуальной среде и социальных сетях; риски информационного пространства и др.).

Класс 3 *Активность*: 1) психическая активность – например, виртуальное пространство в жизни человека, развитие психики человека в цифровом мире и др.; 2) поведение – например, интернет-зависимость, конфликты в виртуальной среде, агрессия в социальных сетях и др.; 3) деятельность – например, в компьютеризованных видах труда, в виртуальной среде, при взаимодействии с искусственным интеллектом и др.; 4) познание – например, в компьютерных сетях, с использованием виртуальной и смешанной реальности и др.; 5) общение и коммуникация (онлайн-коммуникация, общение в компьютерных сетях и др.); 6) развитие – например, цифровая социализация, формирование цифровой идентичности и др.; 7) обучение – например, компьютерное обучение, становление информационной культуры и др.

Заметим, что для киберпространства (а данный тип представлен в более чем 83 % специальностей и 12 % направлений; см. табл. 4) конкретные предметы убедительно показывают, что подобные исследования интенсивно развиваются, диверсифицируются и при этом обрастают все новыми границами интеграции с традиционной психологией, равно как и с другими отраслями наук.

При этом киберпространство изоморфно внутреннему миру человека – в том смысле, что для каждого не только класса, но и вида предметов исследований человека нашлись аналогичные исследования, связанные с киберпространством. Это показывает принципиальное единство общего предмета психологии, обусловленное фундаментальной ролью информационных процессов.

В итоге мы приходим к выводу, что предмет научной психологии связан с биоцентристским (в первую, но не единственную очередь, антропоцентристским) ракурсом изучения глобального информационного пространства. Конкретнее, общим предметом психологии является внутреннее (информационное – субъектно- или акторно-обусловленное) содержание биорелевантных информационных систем, структур и процессов в его связях с функционированием (жизнедеятельностью, поведением, реакциями, развитием) и отношениями (в том числе, с окружающей средой различной природы) разнородных биорелевантных акторов (в том числе, субъектов).

Таким образом, если убрать все пояснения и дополнения, то в сухом остатке получим следующее определение: предмет научной психологии – внутренний (информационный) мир разнородных биорелевантных акторов. Компонентами предмета психологии являются внутренние миры человека, социума и живой материи, а также биосо-размерная составляющая киберпространства.

Предложенное определение предмета психологии, на первый взгляд, смещает ее в сторону информатики – при широком (а не утилитарно-техническом) понимании последней как науки об информации [Колин, 2011]. Но в информатике все-таки основной акцент делается не на поведении (и его последствиях), а на порождении, передаче, приеме, обработке информации. Психология же изучает информационные взаимодействия, определяющие и/или изменяющие жизнедеятельность (функционирование), причем уже значительно более узкой, специфицированной категории акторов (биорелевантных). Таким образом, можно сказать, что информатика изучает информацию со стороны значений, а психология – со стороны смыслов.

Одной из причин трудностей в понимании предмета психологии являются расхождения в подразумеваемых формах и целях познания или преобразования действительности. Так, А. Н. Сухов выделил различия предметов теоретической и прикладной составляющих социальной психологии [Сухов, 2020, с. 276]. Кроме того, в силу длительной донаучной предыстории в психологии, помимо ее научной части, имплицитно присутствуют многочисленные элементы философского, религиозного, эзотерического, житейского познания. Поэтому среди психологов и даже целых психологических школ психология рассматривается и как научная дисциплина, и как «не наука», то есть особая область познания, не удовлетворяющая строгим критериям научности [McLeod, 2023].

Кроме того, в психологии наблюдается тенденция своего рода сепаратизма. Так, в силу разнобразия предметов некоторые исследователи психологических проблем используют для обозначения своей предметной области, название, не включающее слово «психология»: например, когнитивные нейробиологи, исследователи рынка, поведенческие экономисты [Alston, 2019, p. 4], можно добавить множество примеров из области практики – школьные консультанты, семейные терапевты, профконсультанты и др.

Мы использовали для анализа предмета психологии достаточно простой путь – стали опираться на легитимные основания отечественной научной психологии, закрепленные в официально утвержденных паспортах научных специальностей. В итоге за рамками анализа осталась не только психологическая практика, но и некоторые научные направления. Например, в существующих паспортах специальностей недостаточно эксплицированы социальные групповые психические процессы; совсем не представлены групповые процессы у животных и иных биоакторов; для типа 4 не представлены межакторные различия (то есть различия в явлениях внутреннего мира человека и социума, обусловленные взаимодействием с различными акторами киберпространства), хотя подобные исследования широко развиваются – например, сравнение влияния различных гаджетов или социальных сетей.

С учетом приведенных соображений можно отметить, что наш анализ не претендует на всеохватность: он, во-первых, касался только сферы научной психологии, во-вторых, ее еще более узкой области, связанной с официально признанной и конституированной ее частью, отраженной в существующих паспортах научных специальностей. С другой стороны, предмет психологии «должен рассматриваться как совокупный, как целостное образование» [Мазиллов, 2022, с. 95]. В этом плане цель нашего исследования была связана с поиском фундаментальных и универсальных оснований для определения предмета психологии в качестве подобного целостного образования.

При этом, как видно из представленных результатов, мы широко использовали понятие «внутренний мир», расширив его понимание на случаи всех биорелевантных акторов. Как отметил В. А. Мазиллов, «внутренний мир человека представляет собой психическую реальность, имеющую внутреннюю архитектуру. Это естественный объект, представляющий собой систему» [Мазиллов, 2020, с. 149]. С нашей точки зрения, аналогичный статус онтологичности и естественности имеют внутрен-

ние миры социума, биосферы и биорелевантных акторов киберпространства. При этом В. Д. Шадриков отметил фундаментальную информационную природу внутреннего мира человека, который «представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию...» [Шадриков, 2021, с. 89]. Это, по сути, открывает возможность понимания внутреннего мира человека в более общем информационном контексте, что мы и попытались реализовать в нашем исследовании.

Представленные нами идеи о необходимости расширения объекта и предмета психологии в определенной мере согласуются с подходами ряда других авторов. Так, В. А. Мазилев отметил, что еще в античности были высказаны идеи о том, что познание человека возможно только одновременно в «трех мирах» – себя как человека, своего внутреннего мира и мира органической жизни (биосферы) [Мазилев, 2020, с. 63]. Согласно подходу, названному «плюралистической онтологией», общая онтологическая карта (ontological map) предусматривает три широких измерения реальности: материальное (физическое, в том числе, биофизическое, нейробиологическое), субъектное (индивидуально-субъективное) и институальное (надындивидуальное, культурное, абстрактное) [Pérez-Álvarez, 2022]. При этом размещение психологических феноменов на данной карте предполагает, что они расположены между биофизическими и надындивидуальными реальностями и по отношению к ним; тогда психологические явления имеют тройное онтологическое измерение, более или менее релевантное в зависимости от случая; при этом без двух добавочных непсихологических измерений «психологический феномен сам по себе не существует, но он также не сводится к ним и не выводится из них» [Pérez-Álvarez, 2022, р. 42].

### Заключение

На основании анализа направлений научных исследований, представленных в актуальных паспортах научных специальностей, предложено новое понимание общего предмета психологии как самостоятельной отрасли научного знания. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Общий объект психологии не специфичен, поскольку включает типы и классы объектов, относящиеся фактически ко всем сферам бытия. Это обстоятельство открывает широкие перспективы для интеграции психологии с другими науками, в том числе, в рамках междисциплинарных исследований.

2. Общий предмет научной психологии можно определить как внутренний (информационный) мир разнородных биорелевантных акторов, компонентами которого являются внутренние миры человека, социума и биосферы, а также биосоразмерная составляющая киберпространства.

3. Предложенное понимание предмета психологии расширяет и дополняет понимание внутреннего мира человека, опираясь на фундаментальные категории информации, субъекта и актора.

Перспективы продолжения исследования связаны с дальнейшей методологической проработкой различных аспектов выделенного предмета психологии, а также с более детальным выявлением его взаимосвязей с конструктами современных психологических исследований и практики.

### Библиографический список

1. ВАК РФ (Высшая аттестационная комиссия при Минобрнауки России). Паспорта научных специальностей. URL: [https://vak.minobrnauki.gov.ru/searching#tab=\\_tab:materi als~](https://vak.minobrnauki.gov.ru/searching#tab=_tab:materi als~) (дата обращения: 10.09.2023).
2. Воронин А. Н. Об объекте психологического исследования // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 3. С. 125–129.
3. Воронов И. А. О переопределении информации, психики, психологии и предмете психологии // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. № 10 (164). С. 369–373.
4. Захаров В. К. «Человек психологический» в изменяющемся объединенном мире // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 118–131. doi: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-118-131
5. Знаков В. В. Понимание эмпирической реальности мира человека // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. Москва : Институт психологии РАН, 2017. С. 69–75.
6. Карицкий И. Н. Психология в поиске своего единства // Интеграция в психологии: теория, методология, практика : сб. ст. VI Всероссийской конф. с международным участием [31 мая 2023 г.]. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. С. 35–44.
7. Козлов В. В. Предварительные замечания к дискуссии о предмете психологии // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 129–135. doi: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_129
8. Колин К. К. Информатика как наука: история и перспективы развития // Открытое образование. 2011. № 6. С. 77–88.
9. Леньков С. Л. Действие в киберпространстве / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова // Мир психологии. 2020. № 2 (102). С. 231–244. doi: 10.51944/2073-8528\_2020\_2\_231

10. Ленков С. Л. Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям. Тверь : Тверской гос. ун-т, 2001. 128 с.
11. Мазилев В. А. Научная психология в поисках своего предмета // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 89–104. doi: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-89-104
12. Мазилев В. А. Предмет психологии : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.
13. Минобрнауки России. Номенклатура научных специальностей // Приказ Минобрнауки России от 24 февраля 2021 г. № 118 (с изм. и доп. от: 27.09.2021, 11.05.2022, 20.12.2022, 30.03.2023, 24.07.2023). 2023. URL: <https://base.garant.ru/400550248/> (дата обращения: 10.09.2023).
14. Морошкина Н. В. Типология эмпирических исследований в психологии / Н. В. Морошкина, В. А. Гершкович // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16 Психология. 2016. № 1. С. 80–99.
15. Панов В. И. Психика как форма бытия – парадигмальное расширение предмета ее исследования // Методология современной психологии. 2023. № 18. С. 303–313.
16. Попов Л. М. Проблема объекта в диссертациях по психологии / Л. М. Попов, Е. Н. Ибрагимова // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2011. Т. 153. № 5. С. 34–41.
17. Прыгин Г. С. Концепция «квантового ума» А. Минделла в контексте субъектной реальности // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 132–143. doi: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-132-143
18. Решетников М. М. «Революционные» шаги в тупик. К 160-летию публикации статьи «Рефлексы головного мозга». Сообщение второе // Психологическая газета. 23 марта 2023. URL: <https://psy.su/feed/11150/> (дата обращения: 10.09.2023).
19. Рубцова Н. Е. Информационное основание в структуре психологической классификации профессиональной деятельности // Интеграция в психологии: теория, методология, практика : сб. ст. VI Всероссийский конф. с международным участием [31 мая 2023 г.]. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. С. 138–143.
20. Слепко Ю. Н. Модели диагностики одаренности в современной российской психологии // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 105–117. doi: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-105-117
21. Сухов А. Н. Предмет социальной психологии: общетеоретический аспект // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25. № 3(82). С. 275–278. doi: 10.24411/1999-6241-2020-13005
22. Толочек В. А. Профессиональная карьера как предмет психологического исследования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 145–154. doi: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_145
23. Турчин А. С. Проблемы и перспективы развития предмета психологии // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 136–144. doi: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_136
24. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека. Москва : Логос, 2006. 388 с.
25. Шадриков В. Д. Понимание: концептуальные модели. Москва : Институт психологии РАН, 2021. 209 с. doi: 10.38098/mng.2020.28.39.001
26. Alston N. High school psychology is science: Report / N. Alston, S. Baker, B. Beins, C. Blair-Broeker, R. Miller, A. Nielsen, D. Rozanas, R. Wang, & K. Whitlock. Washington, DC: APA, 2019. 18 p. URL: <https://www.apa.org/ed/precollege/topss/science> (access date: 10.09.2023).
27. APA (American Psychological Association). Science of Psychology. APA, n.d. URL: <https://www.apa.org/education-career/guide/science> (access date: 10.09.2023).
28. APA (American Psychological Association). Task Force on the Future of Psychology as a STEM Discipline. Psychology as a core science, technology, engineering, and mathematics (STEM) discipline. Washington, DC: APA, 2010. URL: <http://www.apa.org/pubs/info/reports/stem-discipline> (access date: 10.09.2023).
29. Berry J. W. The ascent of cross-cultural psychology / J. W. Berry, W. J. Lonner, & D. L. Best // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2022. Vol. 53, № 7–8. P. 715–728. doi: 10.1177/00220221221112327
30. Calvo P. Plants are intelligent, here's how / P. Calvo, M. Gagliano, G. M. Souza, & A. Trewavas // Annals of Botany. 2020. Vol. 125, № 1. P. 11–28. doi: 10.1093/aob/mcz155
31. Fernald L. D. Psychology: Six perspectives. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007. 408 p. doi: 10.4135/9781452224862
32. Khait I. Sounds emitted by plants under stress are airborne and informative / I. Khait, O. Lewin-Epstein, R. Sharon, K. Saban, R. Goldstein, Y. Anikster, Y. Zeron, C. Agassy, S. Nizan, G. Sharabi, R. Perelman, A. Boonman, N. Sade, Y. Yovel, & L. Hadany // Cell. 2023. Vol. 186, № 7. P. 1328–1336.e10. doi: 10.1016/j.cell.2023.03.009
33. Heyes C. Rethinking norm psychology // Perspectives on Psychological Science. 2023. Vol. 0. № 0. doi: 10.1177/17456916221112075
34. Højgaard L. Theorizing the complexities of discursive and material subjectivity: Agential realism and post-structural analyses // L. Højgaard, & D. M. Søndergaard // Theory & Psychology. 2011. Vol. 21, № 3. P. 338–354. doi: 10.1177/0959354309359965
35. Maiers W. Replication crisis – just another instance of the replication of crises in psychology? Historical retrospections and theoretical-psychological assessments // Review of General Psychology. 2022. Vol. 26, № 2. P. 250–260. doi: 10.1177/10892680211033915
36. Mcleod S. Is psychology a science? // Website «Simply Psychology». July 31, 2023. URL: <https://www.simplypsychology.org/science-psychology.html#Limitations-of-Scientific-Psychology> (access date: 10.09.2023).
37. Mischel W. Psychology // Encyclopedia Britannica. 2023. August 23. URL:

<https://www.britannica.com/science/psychology> (access date: 10.09.2023).

38. Osbeck L. M. General psychology as common ground and point of view: Enduring and evolving features // *Review of General Psychology*. 2020. Vol. 24, № 1. P. 6–17. doi: 10.1177/1089268019893974

39. Pérez-Álvarez M. Psychology as a science of subject and comportment, beyond the mind and behavior // *Integrative Psychological & Behavioral Science*. 2018. Vol. 52, № 1. P. 25–51. doi: 10.1007/s12124-017-9408-4

40. Pisula W. Comparative psychology as unified psychology: The case of curiosity and other novelty-related behavior / W. Pisula, K. Turlejski, & E. P. Charles // *Review of General Psychology*. 2013. Vol. 17, № 2. P. 224–229. doi: 10.1037/a0032938

41. Sohail R. Realism and symbolic systems in the practice of scientific psychology // R. Sohail, L. Berg, & J. Cresswell // *Theory & Psychology*. 2021. Vol. 31, № 3. P. 451–454. doi: 10.1177/09593543211006473

42. Tobias-Renstrøm, S. Karen Barad, psychology, and subject models: Why we need to take experience seriously // S. Tobias-Renstrøm, & S. Køppe // *Theory & Psychology*. 2020. Vol. 30, № 5. P. 638–656. doi: 10.1177/0959354320903089

#### Reference list

1. VAK RF (Vysshaja attestacionnaja komissija pri Minobrnauki Rossii). Pasporta nauchnyh special'nostej = VAK of the Russian Federation (The highest certifying commission at the Ministry of Education and Science of the Russian Federation). Passports of scientific specialties. URL: [https://vak.minobrnauki.gov.ru/searching#tab=\\_tab:materi als~](https://vak.minobrnauki.gov.ru/searching#tab=_tab:materi als~) (data obrashhenija: 10.09.2023).

2. Voronin A. N. Ob ob#ekte psihologicheskogo issledovanija = About the subject of psychological research // *Psihologija. Zhurnal Vysšej shkoly jekonomiki*. 2005. T. 2. № 3. S. 125–129.

3. Voronov I. A. O pereopredelenii informacii, psihiki, psihologii i predmete psihologii = On redefinition of information, psyche, psychology and the subject of psychology // *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*. 2018. № 10 (164). S. 369–373.

4. Zaharov V. K. «Chelovek psihologicheskij» v izmenjajushhemsja ob#edinennom mire = «Psychological man» in a changing united world // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2022. № 3 (126). S. 118–131. doi: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-118-131

5. Znakov V. V. Ponimanie jempiricheskoi real'nosti mira cheloveka = Understanding the empirical reality of the human world // *Fundamental'nye i prikladnye issledovanija sovremennoj psihologii: rezul'taty i perspektivy razvitija* / otv. red. A. L. Zhuravl'jov, V. A. Kol'cova. Moskva : Institut psihologii RAN, 2017. S. 69–75.

6. Karickij I. N. Psihologija v poiske svoego edinstva = Psychology in search of its unity // *Integracija v psihologii: teorija, metodologija, praktika* : sb. st. VI Vserossijskoj konf. s mezhdunarodnym uchastiem [31 maja 2023 g.]. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2023. S. 35–44.

7. Kozlov V. V. Predvaritel'nye zamechanija k diskussii o predmete psihologii = Preliminary comments

on the discussion on psychology subject // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2023. № 2 (131). S. 129–135. doi: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_129

8. Kolin K. K. Informatika kak nauka: istorija i perspektivy razvitija = Informatics as science: history and development prospects // *Otkrytoe obrazovanie*. 2011. № 6. S. 77–88.

9. Len'kov S. L. Dejstvie v kiberprostranstve = Action in cyberspace / S. L. Len'kov, N. E. Rubcova // *Mir psihologii*. 2020. № 2 (102). S. 231–244. doi: 10.51944/2073-8528\_2020\_2\_231

10. Len'kov S. L. Sub#ektno-informacionnyj podhod k psihologicheskim issledovanijam = Subject-information approach to psychological research. Tver' : Tverskoj gos. un-t, 2001. 128 s.

11. Mazilov V. A. Nauchnaja psihologija v poiskah svoego predmeta = Scientific psychology in search of its subject // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2022. № 3 (126). S. 89–104. doi: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-89-104

12. Mazilov V. A. Predmet psihologii = Subject of psychology: monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 175 s.

13. Minobrnauki Rossii. Nomenklatura nauchnyh special'nostej = Ministry of Education and Science of Russia. Nomenclature of scientific specialties // *Prikaz Minobrnauki Rossii ot 24 fevralja 2021 g. № 118 (s izm. i dop. ot: 27.09.2021, 11.05.2022, 20.12.2022, 30.03.2023, 24.07.2023)*. 2023. URL: <https://base.garant.ru/400550248/> (data obrashhenija: 10.09.2023).

14. Moroshkina N. V. Tipologija jempiricheskikh issledovanij v psihologii = Typology of empirical research in psychology / N. V. Moroshkina, V. A. Gershkovich // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Serija 16 Psihologija*. 2016. № 1. S. 80–99.

15. Panov V. I. Psihika kak forma bytija – paradigmal'noe rasshirenie predmeta ee issledovanija = Psyche as a form of being is a paradigm extension of the subject of its research // *Metodologija sovremennoj psihologii*. 2023. № 18. S. 303–313.

16. Popov L. M. Problema ob#ekta v dissertacijah po psihologii = Object problem in dissertations on psychology / L. M. Popov, E. N. Ibragimova // *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Serija Gumanitarnye nauki*. 2011. T. 153. № 5. S. 34–41.

17. Prygin G. S. Koncepcija «kvantovogo uma» A. Mindella v kontekste sub#ektnoj real'nosti = A. Mindell's concept of the «quantum mind» in the context of subject reality // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2022. № 3 (126). S. 132–143. doi: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-132-143

18. Reshetnikov M. M. «Revoljucionnye» shagi v tupik. K 160-letiju publikacii stat'i «Refleksy golovnogo mozga». Soobshhenie vtoroe = «Revolutionary» steps to a dead end. On the 160th anniversary of publishing the article «Brain Reflexes». Second message // *Psihologicheskaja gazeta*. 23 marta 2023. URL: <https://psy.su/feed/11150/> (data obrashhenija: 10.09.2023).

19. Rubcova N. E. Informacionnoe osnovanie v strukture psihologicheskoi klassifikacii professional'noj dejatel'nosti = Information basis in the structure of psychological classifica-

tion of professional activities // Integracija v psihologii: teorija, metodologija, prakтика : sb. st. VI Vserossijskoj konf. s mezhduнародnym uchastiem [31 maja 2023 g.]. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2023. S. 138–143.

20. Slepko Ju. N. Modeli diagnostiki odarennosti v sovremennoj rossijskoj psihologii = Models of diagnosis of giftedness in modern Russian psychology // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2022. № 3 (126). S. 105–117. doi: 10.20323/1813-145X-2022-3-126-105-117

21. Suhov A. N. Predmet social'noj psihologii: obshheteoreticheskij aspekt = Subject of social psychology: general theoretical aspect // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2020. T. 25. № 3(82). S. 275–278. doi: 10.24411/1999-6241-2020-13005

22. Toloček V. A. Professional'naja kar'era kak predmet psihologičeskogo issledovanija = Professional career as subject of psychological research // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2023. № 2 (131). S. 145–154. doi: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_145

23. Turchin A. S. Problemy i perspektivy razvitija predmeta psihologii = Problems and prospects for development of the subject of psychology // Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik. 2023. № 2 (131). S. 136–144. doi: 10.20323/1813-145X\_2023\_2\_131\_136

24. Shadrikov V. D. Mir vnutrennej zhizni čeloveka = The world of the inner life of man. Moskva : Logos, 2006. 388 s.

25. Shadrikov V. D. Ponimanie: konceptual'nye modeli = Understanding: conceptual models Moskva : Institut psihologii RAN, 2021. 209 s. doi: 10.38098/mng.2020.28.39.001

26. Alston N. High school psychology is science: Report / N. Alston, S. Baker, B. Beins, C. Blair-Broeker, R. Miller, A. Nielsen, D. Rozanas, R. Wang, & K. Whitlock. Washington, DC: APA, 2019. 18 p. URL: <https://www.apa.org/ed/precollege/topss/science> (access date: 10.09.2023).

27. APA (American Psychological Association). Science of Psychology. APA, n.d. URL: <https://www.apa.org/education-career/guide/science> (access date: 10.09.2023).

28. APA (American Psychological Association). Task Force on the Future of Psychology as a STEM Discipline. Psychology as a core science, technology, engineering, and mathematics (STEM) discipline. Washington, DC: APA, 2010. URL: <http://www.apa.org/pubs/info/reports/stem-discipline> (access date: 10.09.2023).

29. Berry J. W. The ascent of cross-cultural psychology / J. W. Berry, W. J. Lonner, & D. L. Best // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2022. Vol. 53, № 7–8. P. 715–728. doi: 10.1177/00220221221112327

30. Calvo P. Plants are intelligent, here's how / P. Calvo, M. Gagliano, G. M. Souza, & A. Trewavas // Annals of Botany. 2020. Vol. 125, № 1. P. 11–28. doi: 10.1093/aob/mcz155

31. Fernald L. D. Psychology: Six perspectives. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007. 408 p. doi: 10.4135/9781452224862

32. Khait I. Sounds emitted by plants under stress are airborne and informative / I. Khait, O. Lewin-Epstein, R. Sharon, K. Saban, R. Goldstein, Y. Anikster, Y. Zeron, C. Agassy, S. Nizan, G. Sharabi, R. Perelman, A. Boonman, N. Sade, Y. Yovel, & L. Hadany // Cell. 2023. Vol. 186, № 7. P. 1328–1336.e10. doi: 10.1016/j.cell.2023.03.009

33. Heyes C. Rethinking norm psychology // Perspectives on Psychological Science. 2023. Vol. 0, №. 0. doi: 10.1177/17456916221112075

34. Højgaard L. Theorizing the complexities of discursive and material subjectivity: Agential realism and post-structural analyses // L. Højgaard, & D. M. Søndergaard // Theory & Psychology. 2011. Vol. 21, № 3. P. 338–354. doi: 10.1177/0959354309359965

35. Maiers W. Replication crisis – just another instance of the replication of crises in psychology? Historical retrospections and theoretical-psychological assessments // Review of General Psychology. 2022. Vol. 26, № 2. P. 250–260. doi: 10.1177/10892680211033915

36. Mcleod S. Is psychology a science? // Website «Simply Psychology». July 31, 2023. URL: <https://www.simplypsychology.org/science-psychology.html#Limitations-of-Scientific-Psychology> (access date: 10.09.2023).

37. Mischel W. Psychology // Encyclopedia Britannica. 2023. August 23. URL: <https://www.britannica.com/science/psychology> (access date: 10.09.2023).

38. Osbeck L. M. General psychology as common ground and point of view: Enduring and evolving features // Review of General Psychology. 2020. Vol. 24, № 1. P. 6–17. doi: 10.1177/1089268019893974

39. Pérez-Álvarez M. Psychology as a science of subject and compartment, beyond the mind and behavior // Integrative Psychological & Behavioral Science. 2018. Vol. 52, № 1. P. 25–51. doi: 10.1007/s12124-017-9408-4

40. Pisula W. Comparative psychology as unified psychology: The case of curiosity and other novelty-related behavior / W. Pisula, K. Turlejski, & E. P. Charles // Review of General Psychology. 2013. Vol. 17, № 2. P. 224–229. doi: 10.1037/a0032938

41. Sohail R. Realism and symbolic systems in the practice of scientific psychology // R. Sohail, L. Berg, & J. Cresswell // Theory & Psychology. 2021. Vol. 31, № 3. P. 451–454. doi: 10.1177/09593543211006473

42. Tobias-Renstrøm, S. Karen Barad, psychology, and subject models: Why we need to take experience seriously // S. Tobias-Renstrøm, & S. Køppe // Theory & Psychology. 2020. Vol. 30. № 5. P. 638–656. doi: 10.1177/0959354320903089

Статья поступила в редакцию 11.12.2023; одобрена после рецензирования 11.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 11.12.2023; approved after reviewing 11.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

Научная статья  
УДК 159.9  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_152  
EDN: CNHOYI

## Изменение содержания отраслей психологии как условие обогащения предмета психологической науки

**Анатолий Степанович Турчин**

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии. 198206, г. Санкт-Петербург, ул. Л. Пилутова, д. 1  
ast55@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2869-6022>

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема взаимосвязи и взаимовлияния содержания предмета общей психологии и такой важной отрасли психологической науки, как возрастная психология. На протяжении десятилетий данные процессы могли описываться в духе параллелизма. При этом, появление в отраслях психологии новых фактов или конкретизация методологических принципов не всегда воспринималась как источник обогащения и развития общепсихологической проблематики.

Историко-психологический анализ свидетельствует о том, что во взаимоотношениях отраслей науки подобное явление не является чем-то особенным, присущим лишь психологии. Тем не менее, опираясь на принципиальные положения деятельностного и семиотического подходов можно обнаружить закономерные проявления тенденций дифференциации и интеграции (Н. И. Чуприкова), соответствующих качественно своеобразным этапам развития психологической науки, прежде всего, отражающихся на содержательной трактовке ее предмета.

Предлагается рассматривать в качестве приоритетного не столько прямое, сколько опосредствованное влияние успехов, достигнутых в рамках исследований в возрастной психологии и семиотике, выражающихся в расширении эмпирической базы исследований общетеоретического и методологического содержания общей психологии.

Радикальная смена приоритетов при определении содержательной специфики предмета психологии в целом, как это было в начале XX века может и не происходить. Также допустимо полагать, что открытия в проблемном поле отдельных отраслей не должны подвергать сомнению актуальность исследований общепсихологических оснований, они расширяют доказательную базу последних. Не исчезла и угроза редукционизма, поскольку были и есть попытки подмены собственно психологической феноменологии или снижения ее значения при выполнении исследований на стыке с другими гуманитарными и естественно-научными отраслями знания.

**Ключевые слова:** предмет психологии; взаимосвязь; взаимовлияние; дифференциация; возрастная психология; акмеология; семиотика; редукционизм

**Для цитирования:** Турчин А. С. Изменение содержания отраслей психологии как условие обогащения предмета психологической науки // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 152-160. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_152](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_152). <https://elibrary.ru/CNHOYI>

Original article

## Changing the content of psychology branches as a condition for enriching the subject of psychological science

**Anatoly S. Turchin**

Doctor of psychological sciences, professor at department of general and applied psychology, St. Petersburg military order of Zhukov institute of national guard troops. 198206, St. Petersburg, L. Pilyutov st., 1  
ast55@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2869-6022>

**Abstract.** The article discusses the problem of the relationship and mutual influence of the content of the subject of general psychology and such an important branch of psychological science as age psychology. For decades, these processes could be described in spirit of parallelism. At the same time, the emergence of new facts in the branches of psychology or the concretization of methodological principles was not always perceived as a source for enriching and developing general psychological problems.



A historical and psychological analysis indicates that in the relationship between the branches of science, such a phenomenon is not something special, inherent only in psychology. Nevertheless, based on the fundamental provisions of the activity and semiotic approaches, one can find natural manifestations of the trends in differentiation and integration (N. I. Chuprikov), corresponding to qualitatively peculiar stages of the development of psychological science, primarily reflected in the meaningful interpretation of its subject.

It is proposed to consider as a priority not so much the direct but the mediated impact of the successes achieved in the framework of research in age psychology and semiotics, expressed in expanding the empirical base of research on the general theoretical and methodological content of general psychology.

**Key words:** subject of psychology; interconnection; mutual influence; differentiation; age psychology; acmeology; semiotics; reductionism

**For citation:** Turchin A. S. Changing the content of psychology branches as a condition for enriching the subject of psychological science. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 152-160. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_152](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_152). <https://elibrary.ru/CNHOYI>

### Введение

В российской психологической науке идея о кризисном характере ее развития является одной из наиболее устойчивых на протяжении целого столетия. С одной стороны, такое состояние может восприниматься как нечто опасное, и с этим можно связывать время от времени демонстрируемые попытки редукционизма, когда представители некоторых близких по происхождению отраслей науки пытаются «перепрофилировать» предмет психологии, сделав его более доступным изучению при помощи методов, эффективных в их проблемном поле. С другой стороны, довольно длительное нахождение в рамках, заданных марксистской идеологией, не могло не сказаться на сужении методологических и общетеоретических границ, когда все, что не вписывалось в предустановленные официальной идеологией рамки, объявлялось в лучшем случае неклассической психологией. Так, в частности, поступали не только с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского [Выготский, 1984], припоминая ему «грехи»: идеализм, инструментализм и недоведенность до логического завершения теоретических положений [Руднева, 1937]. Теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [Гальперин, 1998], сложившаяся в середине XX века, из-за того, что представлялась, напротив, излишне технологизированной, тоже воспринималась как неклассический, хотя и наиболее эффективный в практическом плане вариант реализации принципов психологической теории деятельности.

Отметим, что существуют и иные угрозы статусу предмета психологии, связанные с весьма своеобразной реализацией принципа дополненности в науке, согласно которому математический аппарат психологических исследований, и процедуры его применения начинают воспри-

ниматься важнее собственно психического. На эту угрозу указывал В. В. Давыдов, не отрицая при этом необходимости использования математико-статистических процедур в научном психологическом исследовании, но не подмены процедурами математизации собственно мыслительных действий и операций [Давыдов, 1996]. Неудивительно, что одной из наиболее часто вызывающих трудности у исследователей, представляющих на защиту тексты диссертаций, является проблема смысловой интерпретации полученных данных, поскольку это должен осуществить человек, а не компьютерная программа. Ментальная репрезентация и ее варианты могут стать дополнительной проблемой не только при переводе оригинальных текстов на язык пользователя, но и, как отмечено в исследовании М. Ришара [Ришар, 1998], создавать дополнительные трудности понимания у исследователей, пишущих на одном языке, но относящихся к различным научным школам психологии. В этой связи целесообразно продолжить дискуссию о содержании репрезентаций предмета современной психологии, ведущуюся на страницах журнала «Ярославский педагогический вестник» в течение последних лет [Мазилев, 2020; 2022]. Представляется возможным обратиться к проблеме содержательной спецификации интеграции на примере взаимодействия такой важной отрасли психологической науки, как психология развития, – с семиотикой, обычно воспринимаемой в качестве полезной и неагрессивной для сохранения ее статуса смежной отрасли научного знания. Последний вариант может рассматриваться и как обогащающий содержание предмета психологической науки в целом.

### Результаты исследования

В XX–XXI вв. в психологической науке отмечаются гетерохронность и различия в темпах

развитии ее отдельных отраслей. Это комментируется по-разному, но формально может выражаться в признании на административном уровне их как «диссертабельных», но также и утративших подобный статус. Например, политическую психологию вновь сделали в этом плане «полноправной», а акмеологию и психологию развития исключили из перечня специальностей, по которым присуждают ученые степени. Кроме того, есть исследования, которые традиционно характеризуют как выполненные на «стыке» наук или отраслей одной науки.

Если же говорить о психологической науке в общем плане, то представляется важным отметить трудности во взаимообогащении не только ее отраслей, но и в их взаимодействии с общей психологией. Если обратиться к своеобразной метафоре «ствол и крона», когда общая психология есть стволовая часть, а отдельные ветви (в немецком языке, кстати, термин «Zweige» обозначает и «ветвь», и «отрасль»), то вовсе необязательно то, что найдено и обосновано, как новое в отдельной отрасли, будет принято за истину в смежных отраслях. По нашему мнению, процесс взаимообогащения не должен восприниматься как ортогенетический или линейный. Вовсе не обязательным является коренная смена приоритетов при определении содержательной специфики предмета психологии в целом, как это было в начале XX века. Речь может идти о частичном влиянии, когда открытия в проблемном поле отдельных отраслей не отменяют актуальность исследований общепсихологических оснований, но расширяют доказательную базу последних. Возможно, для этого потребуется целая эпоха, как это было с теорией и практикой психоанализа.

Как отмечает Н. И. Чуприкова [Чуприкова, 1997; 2003], существуют две тенденции в развитии отраслей научного знания, чередующиеся при наличии некоторой нормативной системы условий и средств, при которой угроза редукционизма минимизирована, а перспектива взаимообогащения проблематики представляется реальной. Таким образом, осуществив дифференциацию, такая отрасль как психология развития становится «поставщиком» новых знаний, опираясь на которые можно выполнять более точные ментальные репрезентации психологических фактов, что важно для укрепления методологических и теоретических позиций общей психологии [Мазилев, 2007]. В этом плане представляет интерес рассмотрение точек соприкосновения предмета психологии развития с семиотикой

[Турчин, 2019], положение которой в науке достаточно стабильно.

Целесообразно обозначить некоторые принципиальные положения авторской позиции, которой будем придерживаться в данной статье.

При рассмотрении исторического пути психологии развития необходимо принимать во внимание наличие нескольких направлений, которые могут связываться единым основанием генеза психики, если приходится рассматривать общее и отличное в описании вариантов онтогенеза и филогенеза. Ключевым, по нашему мнению, при этом выступает определение генетического принципа исследования как требования, заключающегося в учете реального состояния, а не модернистского (предыстории факта или процесса развития). Не только в истории народов и государств, но и в истории научных школ сохраняется множество «темных мест», о которых не принято говорить публично, но на уровне оговорок и шуток о них можно догадываться. Как это может выглядеть в психологической литературе, иллюстрирует книга Е. Е. Соколовой «13 диалогов о психологии» [Соколова, 2021]. В ней в форме диалога аспирант и студент выясняют, как же было на самом деле с субъективными мнениями об одних и тех же историко-психологических фактах.

*Определение развития и причины смешения понятий.* Отбор содержания понятия «развитие» затруднен не только наличием синонимии, но и принципиальными расхождениями в определении его источников, вариантов и траекторий у представителей различных научных школ в психологии. Наиболее часто встречающиеся варианты понимания феномена развития связываются с такими версиями, как а) отождествлением, а, по сути, не различением содержательной специфики накопления и развития; б) объявлением развития следствием его имманентности, присущей сугубо человеческой эволюции; в) выведение источника развития из непсихологических оснований (экономических, социальных, биологических); г) внутренне присущего, но и историко-психологически обусловленного варианта [Фетискин, 2010], когда приходится использовать условное понятие «единства». Вспоминается, что П. Я. Гальперин на лекциях давал такой комментарий. Когда люди устанут объяснять причины влияния одного на другое, запутаются, то предлагают обозначить данную связь термином единство. Пусть, кому надо, разбираются.

Трудность еще состоит и в том, что в рамках одной и той же отрасли психологической науки, а также близких друг другу отраслей, в данном случае речь идет о возрастной, детской психологии, акмеологии и др., могут в скрытой форме проявляться все эти противоречия в понимании содержания развития. Кроме того, у всех этих отраслей есть еще и своя история развития, как иллюстрация пресловутого «единства» тенденций дифференциации и интеграции в процессе становления собственного предмета исследования.

Если говорить о «личностном измерении», то довольно явственно выступает такой факт или маркер развития, как смена типа отношения личности к реальности, связанная с переходом от простого копирования чужой траектории развития к выстраиванию ею индивидуального варианта. Данный признак характерен также и для судьбы педагогических инноваций. Если рассматривать в качестве теоретической (трехкомпонентной) [Леонтьев, 1977] модели изменение содержания образа мира личности, то его ядерный слой не вполне «прозрачен», поскольку при сходной иерархии ценностных ориентаций, смысловая регуляция и, главное, ее итог могут как обнадеживать, так и разочаровывать воспитателей. Последнее характерно и для общей психологии. Так, с удовольствием критикуют «пирамидальную» модель А. Маслоу [Маслоу, 1997], указывая на уже известный факт «разумной достаточности» изменений как основание для перехода на более высокую ступеньку пирамиды потребностей. Однако возможен вариант стагнации развития, когда личность почему-то не хочет обогащать свою систему потребностей при явном наличии достаточного компонентного состава действий и комплекса внешних условий, поскольку достижение уровня стабильности (например, уровня притязаний, самооценки и т. д.) практически всегда оценивается как следствие нормативного варианта развития. В то же время, отклонение от такого «среднего» пути в девиантологии может трактоваться как девиация, даже если речь идет о превышении уровня способностей.

В. И. Слободчиков отмечает, что категория «развитие» должна совмещать в себе «становление как созревание, рост и переход к более высокому уровню потенциально возможного; формирование как обретение формы и совершенствование; преобразование как саморазвитие и смена основного жизненного вектора, а также трансформацию ценностей и смыслов» [Слободчиков,

1995, с. 13]. Все эти три составляющих должны находиться в единстве, то есть развитие, которое обнаруживает себя первоначально дифференциацией, от своей предыстории сопровождается неременной интеграцией. Хотя пути ее «не исповедимы», поскольку иногда может проявиться дистанцирование и отрицание от первоначальных концепций основоположника научной школы его учеников и последователей. Так было в истории психологической науки, и не всегда это может оцениваться как некая стагнация. Появление новой феноменологии требует адекватного реагирования (как уже было в психоаналитической психологии, психологии поведения и др.), создания новых методов исследования и исследовательских программ. Из истории психологии известно, что в ходе интеграции возможно, преобладание одного компонента над другим с полным или почти полным поглощением. Первое соответствует принципу «отрицания отрицания» в диалектике. Однако, что делать, если результатом интеграции является нечто «третье» или complication, по Й. Гербарту [Herbart, 1993]? О такой возможности свидетельствует и явление регрессии у старших детей в семье после рождения нового ребенка, когда их поведение начинает проявлять «возрожденные» ранние формы взаимодействия с взрослым. В психоанализе это соответствует некоторым типам психологических защит [Ждан, 2008], а в транзактном анализе – выходу на первый план в поступочном звене «Я-ребенка» [Марцинковская, 2011].

Известное как источник развития противоречие между биологическим и социальным до настоящего времени сохраняет свою непредсказуемость как по вектору, так и по продукту развития [Обухова, 1981]. В отечественной психологии традиционно приоритет отдается социальному фактору, обуславливающему тип и темп развития индивида, личности, субъекта деятельности и др. Считается, что именно изменение социальной ситуации, существенное изменение условий жизнедеятельности побуждает к проявлению субъектности как способности к творческой преобразовательной деятельности. Также это обуславливает смену типа отношений к другим субъектам. Однако в этом случае есть факты, свидетельствующие о том, что не все, осознавшие свою субъектность существенно ранее, будут готовы (тем более, рады) подобному изменению в статусно-ролевой организации внутри- и межгруппового взаимодействия. Неудивительно, что в детской и педагогической психологии вы-

деляют столько видов готовности шести-семи-летних детей к обучению школьного типа (интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, коммуникативная, личностная и т. д.). Получается, что без критикуемого понятия «школьная зрелость» все они какие-то «недо-готовности»? Выход представляется в уже отмеченной интеграции в содержательном плане с опорой на принцип системности. В этом случае, согласно В. В. Давыдову [Давыдов, 1996], надо определить системообразующий компонент, а не стремиться все более и более «умножать сущности».

Можно принять в качестве аргумента предложенное Д. Б. Элькониним [Эльконин, 2001] деление кризисов возрастного развития на два типа: кризисы отношений и кризисы мировоззрения. Это означает, что возможны, как минимум, три варианта (третий можно обнаружить в неявной форме у подростков и старших школьников). Если рассматривать историю развития цивилизации в целом, то ее этапы не всегда синхронно прослеживаются на Западе и Востоке, то есть в том порядке, который считался определяющим в теории марксизма [Толочек, 2021; Турчин, 2006]. Есть промежуточные состояния в историческом процессе, характеризующиеся безусловным наличием фактов перехода к иной, нежели родо-племенная форма организации групп населения, например, период «военной демократии». Подобные «неклассические» этапы в истории цивилизаций изучены недостаточно. Неудивительно, что и в психологии развития при столкновении с переходными состояниями у исследователей возникают трудности как в теоретическом обобщении, так и в практическом плане [Гумбольдт, 1985]. Последнее нашло выражение в создании В. Вундтом «Психологии народов» [Вундт, 2002] или коллективной рефлексологии В. М. Бехтерева [Бехтерев, 1921]. Да и позднее М. Коул и С. Скрибнер сделали достаточно много для выяснения сходства и / или различия психологических оснований поведения представителей «детства человечества» – традиционных культур и современных детей из экономически развитых стран [Коул, 1977].

Каждый этап возрастного развития характеризуется внутренней гетерохронностью. Причем она может относиться не только к состоянию познавательных процессов. В этом случае справедливо отмечают особую роль воспитания, соглашаясь с тем, что оно «может многое», хотя и не всё. Даже когда речь идет о гомозиготных близнецах, то отмечают, что дети играют разные

роли (ведущего или ведомого), то есть сами воспитывают стержневые черты личности. Однако следует принимать во внимание возможность отсроченного проявления и, следовательно, влияния на поведение того, что Дж. Грэхэм [Грэхэм, 1993] называет травмами второго рода. В младенчестве и раннем детстве дети могут травмироваться, не демонстрируя какой-то значимой симптоматики соматического или психического неблагополучия. То есть при отсутствии жалоб самого ребенка в силу неразвитости внешней речи, взрослые не видят в «семиотике болезни» [Тхостов, 1993; Турчин, 2014; 2019] «ничего страшного». Так называемое «остранение» происходит существенно позже под влиянием каких-то новых обстоятельств.

Обратим внимание на ту подотрасль психологии развития, которая, собственно и должна заниматься им, так сказать, в «чистом виде», а именно, – акмеологию. Утверждавшаяся вначале как исследующая феномен «вершинности» развития, в течение XX века она существенно расширяла рамки своего предмета. Логичным было и обсуждение вариантов развития [Бодалев, 2010; Вайзер, 2010], траекторий продуктивности профессионального развития [Кузьмина, 2016; Маркова, 1996], затрудненного и гетерохронного развития [Фетискин, 2010; Турчин, 2018], антиразвития [Пожарский, 2013]. Таким образом, сама эта отрасль может рассматриваться в качестве теоретической модели для исследования самого феномена развития и также иллюстрировать возможности конструктивного взаимодействия со смежными с психологией научными дисциплинами, не провоцирующими редуccionистские явления в содержании предмета психологии.

### Заключение

1. Отделившись от возрастной психологии, акмеология совершила некоторый «скачок» в начале 90-х гг. XX века, когда утвердила свой статус отдельной отрасли психологической науки, но не размежевалась с психологией развития [Деркач, 2002; Кузьмина, 2016]. Дифференциация возможна, если есть собственная теория, методология и феноменология, но в этом случае нужны и новые, а не просто модифицированные методы исследования [Козлов, 2018; 2021]. Можно возразить, что и у других отраслей психологической науки с этим большие трудности, но это состояние можно всегда объяснить наличием продуктивного кризиса (открытый уже был).

2. Определив, что акмеология исследует феномен «вершинности» развития, можно тем самым исключить из предмета все иные его варианты. В этом нет чего-то фатального, так как обозначение приоритета не отменяет исследования того, что не запрещено, например, вариативности или многовекторности развития, а также причин и следствий его специальной задержки (блокировки) или стагнации.

3. Семиотика исследует мир знаков или семиосферу на следующих уровнях: 1) личностном, где видовые характеристики могут учитываться, но на первый план выходит продукт культуры (воплощенный результат воспитания и обучения), где сама личность есть особый «текст», проявляемый в самопредъявлении, самовыражении, процессе самоактуализации и др.; 2) групповом (корпоративном, парадигмальном), фиксируемом как нормативный на основе внешних маркеров социализации [Вартофский, 1988; Тульвисте, 1985].

4. Если развитие личности традиционно характеризуется в тройственном диапазоне («био», «соц», конвергенция), то любое отклонение от общего «среднего» темпа или уровня развития может оцениваться к качеству основания для вмешательства в этот процесс на уровне психолого-технологического сопровождения или коррекции. Отметим, что существуют и процедуры «тройного» обучения, направленные на блокирование интеллектуального развития, а также препятствующие его вариативности. Именно поэтому в современной педагогике и педагогической психологии утвердилось мнение о том, что «воспитание может многое, но не всё...» Последнее как раз и противоречит одному из методологических положений деятельностного подхода о неадаптивной природе психики человека как объяснительном принципе именно вариативности развития. Если рассматривать семиотику поведения групп, то в этом плане прослеживается связь с проблематикой организационной и корпоративной культуры [Пашкин, 2020].

5. Точки соприкосновения как предпосылки интеграции. Наиболее доступной областью конструктивного взаимодействия в этом плане нам представляется «картина мира», относящаяся, в терминологии В. В. Давыдова [1996], к развивающимся понятиям. Поясним это положение. Во-первых, она должна быть сформирована, как некий эталон, в соответствии с социальным заказом общества, но, скорее, какой-то большой социальной группы (сословия, профессионального

сообщества). Во-вторых, она должна быть репрезентирована развивающемуся субъекту в разных формах текста [Турчин, 2023], культура есть текст. В этом случае находится место психологу как интерпретатору феноменов открывающегося бытия, поскольку он может выступать не только как взрослый носитель образцов (воспитатель), но и фасилитатор, способствующий все более успешному открытию воспитанником новых ментальных пространств, а также их непротиворечивому совмещению. Напомним, что существуют не только два варианта взаимодействия и его результатов, а именно, синтез и / или вытеснение предыдущего знания или опыта. Но, по Й. Гербарту [Herbart, 1993], возможна и complication, – такое объединение, когда старое знание никуда не исчезает, а при необходимости может быть извлечено из долговременной памяти и тут же включено в процесс выработки нового опыта. Недаром у Л. С. Выготского приведена цитата о камне, ставшем краеугольным, но выброшенным за ненадобностью строителями. Мы считаем, что условных строителей недооценивают напрасно, поскольку они чаще всего камни предыдущих построек не разбрасывают, а пытаются использовать. Именно поэтому в науке велика роль специалистов, способных совмещать сразу три направления деятельности: а) ориентировочно-проектировочное, б) исполнительное и в) контрольное. С усложнением человеческой практики неизбежна дифференциация по типу конвейерного производства, но при сохранении понимания операциональных смыслов всех трех направлений или компонентов деятельности, при естественном различии качеств их исполнения специалистом, неизбежен и этап интеграции, о чем свидетельствует практика интегративной психологии [Козлов, 2018; Ярославская психологическая школа..., 2020].

#### Библиографический список

1. Акмеология / под ред. А. А. Деркача. Москва : РАГС, 2002. 650 с.
2. Бехтерев В. М. Коллективная рефлексология. Петроград : Колос, 1921. 432 с.
3. Бодалев А. А. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становиться? / А. А. Бодалев, Н. В. Васина. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 224 с.
4. Вайзер Г. А. Смысл жизни и акме: 15 лет поиска / Г. А. Вайзер, В. Э. Чудновский. Москва : Психологический ин-т РАО; Обнинск : ИГ-Социн, 2010. 71 с.
5. Вартофский М. Модели: репрезентация и научное понимание / под общ. ред. И. Б. Новика и В. Н. Садовского. Москва : Прогресс, 1988. 517 с.

6. Вундт В. Психология народов. Москва; Санкт-Петербург : Terra fantastica, 2002. 861 с.
7. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. в 6 т. Т. 6. Москва : Педагогика, 1984. 400 с.
8. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. Москва : Ин-т практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 1998. 480 с.
9. Грэхэм Д. Как стать родителем самому себе; Счастливый невротик, или как пользоваться своим биокомпьютером в голове в поисках счастья. Москва : ТОО «Независимая фирма “Класс”», Б. г., 1993. 202 с.
10. Гумбольдт фон В. Язык и философия культуры. Москва : Наука, 1985. 450 с.
11. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.
12. Ждан А. Н. История психологии. От античности до наших дней : учебник для вузов. 6-е изд. Москва : Академический Проект: Фонд «Мир», 2008. 576 с.
13. Козлов В. В. Интеграция психологии: мифы и реальность // Методология современной психологии. 2018. № 8. С. 143–154.
14. Козлов В. В. Методология интегративной психологии : монография. Москва : Международная академия психологических наук, 2021. 180 с.
15. Коул М. Культура и мышление: Психол. очерк / М. Коул, С. Скрибнер; пер. с англ. П. Тульвисте; под ред. и с предисл. А. Р. Лурия. Москва : Прогресс, 1977. 261 с.
16. Кузьмина Н. В. Акмеологические технологии фундаментального общего образования : монография / Н. В. Кузьмина, А. С. Турчин, Е. Н. Жаринова / под ред. А. Н. Сивака. Санкт-Петербург : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2016. 286 с.
17. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
18. Мазилев В. А. Научная психология в поисках своего предмета // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 3 (126). С. 89–104.
19. Мазилев В. А. Предмет психологии : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 186 с.
20. Мазилев В. А. Методология психологической науки: история и современность : монография. Ярославль : МАПН, 2007. 352 с.
21. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.
22. Марцинковская Т. Д. История психологии : учебник для вузов / Т. Д. Марцинковская, А. В. Юревич. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Академический Проект; Трикста, 2011. 521 с.
23. Маслоу А. Т. Дальние пределы человеческой психики. Санкт-Петербург : Евразия, 1997. 450 с.
24. Обухова Л. Ф. Концепция Пиаже: за и против. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981. 191 с.
25. Пашкин С. Б. Факторы психологической готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности / С. Б. Пашкин, Е. П. Кораблина, Н. Б. Лисовская, А. Н. Сивак, А. С. Турчин // Перспективы науки и образования. 2020. № 6 (48). С. 358–373.
26. Пожарский С. Д. Акмеология и каталогиология: теория совершенствования человека. Санкт-Петербург : ЛЕМА, 2013. 266 с.
27. Ришар Ж. Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений. Москва : Ин-т психологии РАН, 1998. 232 с.
28. Руднева Е. И. Педологические извращения Выготского. Москва : Учпедгиз, 1937. 32 с.;
29. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учебное пособие для вузов. Москва : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
30. Соколова Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии. Москва : Смысл, 2021. 701 с.
31. Толочек В. А. Исторические формы деятельности человека как объект и предмет исследования. Ч. 1 // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5 (122). С. 119–133.
32. Тульвисте Т. К. Диагностика связи между осознанием слова и решением вербальных задач, требующих рефлексии // Учебная деятельность и творческое мышление. Уфа, 1985. Ч. 11. С. 162–163.
33. Турчин А. С. Образ мира личности и методологические основания его репрезентации // Методология современной психологии. № 18, 2023. Ярославль : МАПН, 2023. С. 402–408.
34. Турчин А. С. Семиотическая функция и процесс обучения : монография. Санкт-Петербург : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2019. 132 с.
35. Турчин А. С. Психологические особенности обеспечения системности знаний подростков и старших школьников в процессе экспериментального формирования системы основных исторических понятий // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. «Акмеология образования». Т. 12. № 5. Кострома : Костромской государственный университет, 2006. С. 15–20.
36. Турчин А. С. Теория поэтапного формирования умственных действий как отражение деятельностного подхода в психологии и акмеологии // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2018. № 3 (4). С. 74–79.
37. Тхостов А. Ш. Болезнь как семиотическая система // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. 1993. № 1. С. 3–16.
38. Фетискин Н. П. Психология и педагогика развития // Психология и педагогика : учебник для вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва : Юрайт; Высшее образование, 2010. С. 95–145.
39. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение: к обоснованию системно-структурного подхода. Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2003. 320 с.

40. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. Москва : АО «СТОЛЕТИЕ», 1997. 480 с.

41. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. 3-е изд. Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 416 с.

42. Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы : сборник материалов Всероссийской научной конференции. [8–10 октября 2020 г.] / отв. ред. А. В. Карпов. Ярославль : ЯрГУ; Филигрань, 2020. 644 с.

43. Johann Friedrich Herbart aus Oldenburg. (1776–1841). Bearb. von R. Fietz; mit einem Beitrag von K. Marwinski. Oldenburg: Holzberg, 1993. 2., vermehrte Aufl. 116 S.

### Reference list

1. Akmeologija = Akmeology / pod red. A. A. Derkacha. Moskva : RAGS, 2002. 650 s.

2. Behterev V. M. Kollektivnaja refleksologija = Collective reflexology Petrograd : Kolos, 1921. 432 s.

3. Bodalev A. A. Akmeologija. Nastojashij chelovek. Kakov on i kak im stanovit'sja? = Acmeology. A real person. What is he like and how to be him? / A. A. Bodalev, N. V. Vasina. Sankt-Peterburg : Rech', 2010. 224 s.

4. Vajzer G. A. Smysl zhizni i akme: 15 let poiska = Meaning of life and acme: 15 years of search / G. A. Vajzer, V. Je. Chudnovskij. Moskva : Psihologicheskij in-t RAO; Obninsk : IG-Socin, 2010. 71 s.

5. Vartofskij M. Modeli: reprezentacija i nauchnoe ponimanie = Models: representation and scientific understanding / pod obshh. red. I. B. Novika i V. N. Sadovskogo. Moskva : Progress, 1988. 517 s.

6. Vundt V. Psihologija narodov = Psychology of peoples Moskva; Sankt-Peterburg : Terra fantastica, 2002. 861 s.

7. Vygotskij L. S. Orudie i znak v razvitii rebenka = A tool and a sign in development of a child // Sobr. soch. v 6 t. T. 6. Moskva : Pedagogika, 1984. 400 s.

8. Gal'perin P. Ja. Psihologija kak ob'ektivnaja nauka = Psychology as objective science Moskva : In-t prakticheskoj psihologii; Voronezh : MODJeK, 1998. 480 s.

9. Grjehjem D. Kak stat' roditel'em samomu sebe; Schastlivyj nevrotik, ili kak pol'zovat'sja svoim biokomp'juterom v golove v poiskah schast'ja = How to become a parent to yourself; Happy neurotic, or how to use your biocomputer in your head in search of happiness. Moskva : TOO «Nezavisimaja firma "Klass"», B. g., 1993. 202 s.

10. Gumbol'dt fon V. Jazyk i filosofija kul'tury = Language and philosophy of culture Moskva : Nauka, 1985. 450 s.

11. Davydov V. V. Teorija razvivajushhego obucheni-ja = Developmental learning theory Moskva : INTOR, 1996. 544 s.

12. Zhdan A. N. Istorija psihologii. Ot antichnosti do nashih dnei = History of psychology. From antiquity to

the present day: uchebnik dlja vuzov. 6-e izd. Moskva : Akademicheskij Proekt: Fond «Mir», 2008. 576 s.

13. Kozlov V. V. Integracija psihologii: mify i real'nost' = Psychology integration: myths and reality // Metodologija sovremennoj psihologii. 2018. № 8. S. 143–154.

14. Kozlov V. V. Metodologija integrativnoj psihologii = Methodology of integrative psychology : monografija. Moskva : Mezhdunarodnaja akademija psihologicheskikh nauk, 2021. 180 s.

15. Koul M. Kul'tura i myshlenie: Psihol. ocherk = Culture and thinking: Psychological essay / M. Koul, S. Skribner; per. s angl. P. Tul'viste; pod red. i s predisl. A. R. Lurija. Moskva : Progress, 1977. 261 s.

16. Kuz'mina N. V. Akmeologicheskie tehnologii fundamental'nogo obshhego obrazovanija = Acmeological technologies of fundamental general education: monografija / N. V. Kuz'mina, A. S. Turchin, E. N. Zharinova / pod red. A. N. Sivaka. Sankt-Peterburg : Izd-vo NU «Centr strategicheskikh issledovanij», 2016. 286 s.

17. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activity. Consciousness. Personality. 2-e izd. Moskva : Politizdat, 1977. 304 s.

18. Mazilov V. A. Nauchnaja psihologija v poiskah svoego predmeta = Scientific psychology in search of its subject // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 3 (126). S. 89–104.

19. Mazilov V. A. Predmet psihologii = Subject of psychology: monografija. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 186 s.

20. Mazilov V. A. Metodologija psihologicheskoi nauki: istorija i sovremennost' = Psychological science methodology: history and modernity : monografija. Jaroslavl' : MAPN, 2007. 352 s.

21. Markova A. K. Psihologija professionalizma = Psychology of professionalism. Moskva : Znanie, 1996. 308 s.

22. Marcinkovskaja T. D. Istorija psihologii = History of psychology: uchebnik dlja vuzov / T. D. Marcinkovskaja, A. V. Jurevich. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Akademicheskij Proekt; Triksta, 2011. 521 s.

23. Maslou A. T. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki = Far limits of the human psyche Sankt-Peterburg : Evrazija, 1997. 450 s.

24. Obuhova L. F. Konceptcija Piazhe: za i protiv = Piaget's concept: pros and cons Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1981. 191 s.

25. Pashkin S. B. Faktory psihologicheskoi gotovnosti vypusnikov pedagogicheskogo vuza k professional'noj dejatel'nosti = Factors of psychological readiness of pedagogical university graduates for professional activity / S. B. Pashkin, E. P. Korablina, N. B. Lisovskaja, A. N. Sivak, A. S. Turchin // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2020. № 6 (48). S. 358–373.

26. Pozharskij S. D. Akmeologija i katabologija: teorija sovershenstvovanija cheloveka = Acmeology and catabology: theory of human improvement. Sankt-Peterburg : LEMA, 2013. 266 s.

27. Rishar Zh. F. Mental'naja aktivnost'. Ponimanie, rassuzhdenie, nahozhdenie reshenij = Mental activity. Understanding, reasoning, decision-making Moskva : In-t psihologii RAN, 1998. 232 s.
28. Rudneva E. I. Pedologicheskie izvrashhenija Vygotskogo = Pedological perversions of Vygotsky. Moskva : Uchpedgiz, 1937. 32 s.;
29. Slobodchikov V. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologija cheloveka: Vvedenie v psihologiju sub#ektivnosti = Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: Introduction to the psychology of subjectivity: uchebnoe posobie dlja vuzov. Moskva : Shkola-Press, 1995. 384 s
30. Sokolova E. E. Trinadcat' dialogov o psihologii = Thirteen dialogues on psychology Moskva : Smysl, 2021. 701 c.
31. Toloček V. A. Istoricheskie formy dejatel'nosti cheloveka kak ob#ekt i predmet issledovanija. Ch. 1. = Historical forms of human activity as an object and subject of research. Part 1// Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 5 (122). S. 119–133.
32. Tul'viste T. K. Diagnostika svjazi mezhdru osoznaniem slova i resheniem verbal'nyh zadach, trebujushhih refleksii = Diagnosis of the relationship between word awareness and the solution of verbal problems requiring reflection // Uchebnaja dejatel'nost' i tvorcheskoe myshlenie. Ufa, 1985. Ch. 11. S. 162–163.
33. Turchin A. S. Obraz mira lichnosti i metodologicheskie osnovanija ego reprezentacii = The image of the world of personality and the methodological basis for its representation // Metodologija sovremennoj psihologii. № 18, 2023. Jaroslavl' : MAPN, 2023. S. 402–408.
34. Turchin A. S. Semioticheskaja funkcija i process obuchenija = Semiotic function and learning process: monografija. Sankt-Peterburg : Izd-vo NU «Centr strategicheskikh issledovanij», 2019. 132 s.
35. Turchin A. S. Psihologicheskie osobennosti obespechenija sistemnosti znanij podrostkov i starshih shkol'nikov v processe jeksperimental'nogo formirovanija sistemy osnovnyh istoricheskikh ponjatij = Psychological features of ensuring the consistency of the knowledge of adolescents and high school students in the process of experimental formation of a system of basic historical concepts // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. «Akmeologija obrazovanija». T. 12. № 5. Kostroma : Kostromskoj gosudarstvennyj universitet, 2006. S. 15–20.
36. Turchin A. S. Teorija pojetapnogo formirovanija umstvennyh dejstvij kak otrazhenie dejatel'nostnogo podhoda v psihologii i akmeologii = The theory of the phased formation of mental actions as reflection of the activity approach in psychology and acmeology // Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii. 2018. № 3 (4). S. 74–79.
37. Thostov A. Sh. Bolezn' kak semioticheskaja sistema = Disease as a semiotic system // Vestnik MGU. Ser. 14, Psihologija. 1993. № 1. S. 3–16.
38. Fetiskin N. P. Psihologija i pedagogika razvitiya = Psychology and pedagogy of development // Psihologija i pedagogika : uchebnik dlja vuzov / pod red. P. I. Pidkasis-togo. Moskva : Jurajt; Vyssee obrazovanie, 2010. S. 95–145.
39. Chuprikova N. I. Umstvennoe razvitie i obuchenie: k obosnovaniju sistemno-strukturnogo podhoda = Mental development and training: to justify a system-structural approach. Moskva : MPSI; Voronezh : MODJeK, 2003. 320 s.
40. Chuprikova N. I. Psihologija umstvennogo razvitiya: Princip differenciacii = Psychology of mental development: The principle of differentiation Moskva : AO «STOLETIE», 1997. 480 s.
41. Jel'konin D. B. Psihicheskoe razvitie v detskih vozrastah: izbrannye psihologicheskie trudy = Mental development in childhood: selected psychological works. 3-e izd. Moskva : MPSI; Voronezh : MODJeK, 2001. 416 s.
42. Jaroslavskaja psihologicheskaja shkola: istorija, sovremennost', perspektivy = Jaroslavl psychological school: history, modernity, perspectives : sbornik materialov Vserossijskoj nauchnoj konferencii. [8–10 oktjabrja 2020 g.] / otv. red. A. V. Karpov. Jaroslavl' : JarGU; Filigran', 2020. 644 s.
43. Johann Friedrich Herbart aus Oldenburg. (1776–1841). Bearb. von R. Fietz; mit einem Beitrag von K. Marwinski. Oldenburg: Holzberg, 1993. 2., vermehrte Aufl. 116 s.

Статья поступила в редакцию 02.12.2023; одобрена после рецензирования 12.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 02.12.2023; approved after reviewing 12.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.



## ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

---

Научная статья

УДК 159

DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_161

EDN: DBPDPI

### Варианты классификации деятельностно важных качеств профессионала

#### Юрий Павлович Поварёнков

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1  
pov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0001-6326-479X>

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной в практическом и теоретическом плане проблеме выделения и классификации деятельностно важных качеств профессионала (далее ДВКП). В статье дано развёрнутое определение понятия ДВКП, выделяются основания их классификации и обсуждаются возможные варианты классификации ДВКП. Выделено два базовых типа ДВК профессионала: профессионально важные качества (далее ПВК), которые влияют на эффективность профессиональной деятельности и мета-ПВК, которые влияют на успешность метапрофессиональной деятельности. Показано, что в общем случае ПВК и мета-ПВК могут классифицироваться по ряду ведущих оснований. По виду деятельности профессионала выделены ДВК, которые влияют на успешность опции, профессионального обучения, адаптации, проектирования и реализации карьеры и т. д. По форме деятельности профессионала выделены ДВК, которые влияют на формирование (образование), реализацию (функционирование), оптимизацию и преобразование различных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности. По уровню связей с психологическими компонентами структуры деятельности профессионала выделены ДВК, которые влияют на успешность формирования мотивационной и информационной основы деятельности, на успешность целеполагания, планирования и реализации карьеры. По степени интегративности выделено 3 вида ДВК: элементарные (исходные), субсистемные (гомогенные) и системные (гетерогенные). В качестве элементарных ДВК рассматриваются способности, знания, умения, мотивы, качества профессионала. К группе субсистемных ДВК относятся опыт, одарённость, структура самосознания, мотивационная сфера профессионала. В качестве системных ДВК выделяются профессиональная пригодность, профессиональная готовность, профессиональная компетентность, профессиональный потенциал и ресурсность. Высказано предположение, что существуют специализированные и универсальные ДВК, а также – ДВК, связанные с объективными и субъективными критериями успешности профессиональной и метапрофессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** профессионал; профессионально важные качества; классификация качеств; метапрофессионально важные качества; деятельностно важные качества профессионала; базовые типы деятельностно важных качеств

**Для цитирования:** Поварёнков Ю. П. Варианты классификации деятельностно важных качеств профессионала // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 161-169. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_161](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_161). <https://elibrary.ru/DBPDPI>

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY,  
COGNITIVE ERGONOMICS

Original article

Options for classifying the activity of a professional's important qualities

Yuri P. Povarenkov

Doctor of psychological sciences, professor of the department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1  
pov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0001-6326-479X>

**Abstract.** The article is devoted to the problem of identifying and classifying the activities of a professional's important qualities of (hereinafter referred to as APIQ), which is relevant in practical and theoretical terms. The article gives an extensive definition of the concept of APIQ, highlights the grounds for their classification and discusses possible options for classifying APIQ. Two basic types of professional AIQ are identified: professionally important qualities (hereinafter, PIQ), which affect the effectiveness of professional activities and meta-PIQ, which affect the success of meta-professional activities. It has been shown that in the general case, PIQ and meta-PIQ can be classified according to a number of leading bases. According to the type of professional activity, AIQ are distinguished, which affect the success of options, vocational training, adaptation, designing and implementing career, etc. According to the form of professional activity, AIQ are identified that affect the formation (education), implementation (functioning), optimization and transformation of various types of professional and meta-professional activities. According to the level of ties with the psychological components of the professional's activity structure, AIQ are distinguished, which affect the success of the formation of the motivational and information basis of activity, on the success of goal setting, planning and realization of a career. According to the degree of integrativity, 3 types of AIQ were distinguished: elementary (initial), subsystem (homogeneous) and systemic (heterogeneous). As elementary AIQ, the abilities, knowledge, skills, motives, qualities of a professional are considered. The group of subsystem AIQ include experience, giftedness, the structure of self-awareness, the motivational sphere of a professional. Professional suitability, professional readiness, professional competence, professional potential and resourcefulness are distinguished as systemic AIQ. It has been suggested that there are specialized and universal AIQ, as well as – AIQ associated with objective and subjective criteria for the success of professional and meta-professional activities.

**Key words:** professional; professionally important qualities; classification of qualities; meta-professionally important qualities; activity important qualities of a professional; basic types of activity-critical qualities

**For citation:** Povarenkov Yu. P. Options for classifying the activity of a professional's important qualities *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 161–169. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_161](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_161). <https://elibrary.ru/DBPDPDI>

Введение

Индивидуальные качества профессионала, которые влияют на эффективность и успешность его деятельности, являются традиционным предметом исследования в психологии профессионализации личности. Учитывая их функцию, мы называем эти качества деятельностно важными качествами профессионала (ДВКП). В одной из наших работ мы определяем ДВКП как систему «индивидуальных качеств, которые влияют на эффективность формирования, реализации, оптимизации профессиональной и метапрофессиональной деятельности в целом и их отдельных компонентов» [Поварёнков, 2021, с. 172 ].

В настоящее время в психологии труда, организационной психологии, психологии профессионализации выявлено достаточно большое коли-

чество разнородных ДВКП, которые в ряде случаев пересекаются между собой, иногда дублируют друг друга и поэтому нуждаются в систематизации и классификации.

Сказанное не означает, что работа в этом направлении в психологии не ведётся. В исследованиях В. Д. Шадрикова, В. А. Бодрова, Е. А. Климова, А. В. Карпова, С. М. Маришука и ряда других авторов [Толочек, 2019] предпринимались и предпринимаются попытки систематизировать качества, влияющие на эффективность и успешность деятельности профессионала, но, в основном, только применительно к его профессиональной деятельности. Для обозначения этой группы качеств в психологии труда традиционно используется понятие профессионально важные качества (ПВК). В. Д. Шадриков определяет ПВК как «индивидуальные качества субъекта деятельности,

влияющие на эффективность деятельности и успешность её освоения» [Шадриков, 2007, с. 86].

Однако, как было показано в предыдущих наших работах, работник, чтобы быть профессионалом, должен эффективно выполнять не только профессиональную, но и другие типы и виды деятельности. Следовательно, понятие ПВК, как ориентированное исключительно на формирование и функционирование профессиональной деятельности, не может полностью соответствовать специфике деятельности профессионала и требует уточнения. Именно поэтому обосновывается необходимость использования понятия ДВКП. При таком подходе ПВК следует рассматривать как подсистему деятельностно важных качеств профессионала.

### Результаты исследования

Учитывая теоретическую и практическую актуальность данной проблемы, в настоящей статье предложен возможный вариант подобной классификации ДВКП. Обозначим ведущие основания предлагаемой классификации:

1. Связь ДВКП с типами деятельности профессионала.
2. Связь ДВКП с видами деятельности профессионала.
3. Связь ДВКП с основными состояниями деятельности профессионала.
4. Связь ДВКП с компонентами деятельности профессионала.
5. Уровень интегративности ДВКП.
6. Уровень специализации-универсализации ДВКП.
7. Связь ДВКП с объективными и субъективными критериями эффективности.
8. Положительное и отрицательное влияние ДВКП.

Рассмотрим более подробно, какие виды ДВКП можно выделить, опираясь на предложенные основания.

**1. Связь ДВКП с типом деятельности профессионала.** Как было показано в наших предыдущих исследованиях [Поварёнков, 2017; 2021], профессионал осуществляет 2 типа деятельности: профессиональную и метапрофессиональную. Первая обеспечивает создание социально значимых, социально необходимых материальных и духовных продуктов, которые в экономике называются потребительскими стоимостями. Вторая направлена на формирование самого профессионала и создание условий для его успешного функционирования. Соответственно

выделяются и два типа ДВКП: профессионально важные качества (ПВК) [Шадриков, 2007] и мета-ПВК [Hall, 1995]. Первые влияют на эффективность профессиональной деятельности и коррелируют с её производительностью, качеством и надёжностью. Вторые определяют успешность метапрофессиональной деятельности и в большей степени коррелируют с удовлетворённостью, самооценкой, самореализованностью, самоопределённостью личности и т. д.

**2. Связь ДВКП с видами деятельности профессионала.** Профессиональный и метапрофессиональный типы деятельности представлены в реальности различными их видами, что позволяет нам выделить и соответствующие виды ДВКП. Особенно подробно в психологии описаны виды или группы видов профессиональной деятельности. Если, например, опираться на классификацию профессий Е. А. Климова [Климов, 1996], то можно выделить следующие виды ПВК: влияющие на эффективность деятельности типа «человек–человек», влияющие на эффективность деятельности типа «человек–техника», влияющие на эффективность деятельности типа «человек–природа», влияющие на эффективность деятельности типа «человек–знак», влияющие на эффективность деятельности типа «человек–художественный образ» и т. д.

В целом, надо признать, что содержание и структура мета-ПВК исследованы в психологии явно недостаточно, однако, некоторые походы к выделению их видов могут быть представлены. Например, можно выделить следующие виды мета-ПВК: опционально важные, влияющие на успешность опциональной деятельности; учебно важные, влияющие на успешность учебно-профессиональной деятельности; адаптационно важные, влияющие на успешность профессиональной адаптации; карьерно важные, влияющие на успешность проектирования и реализации карьеры и т. д.

В ряде исследований предпринимаются попытки конкретизировать отдельные виды мета-ПВК. Например, для обозначения отдельных видов адаптационно важных качеств (АВК) А. Г. Маклаков ввел понятие «личностный адаптационный потенциал» (ЛАП) [Маклаков, 2001], который является интегральной характеристикой психического развития личности. Структуру ЛАП, согласно А. Г. Маклакову, составляют взаимосвязанные психологические характеристики: 1) нервно-психическая устойчивость; 2) самооценка личности; 3) ощущение социальной под-

держки; 4) уровень конфликтности личности; 5) опыт социального общения.

О. П. Царицинцева для определения структуры карьерно важных качеств профессионала (КВК) использует понятие «карьерный потенциал», который определяется автором как «возобновляемая самоуправляющаяся совокупность внутренних ресурсов личности и система управления ими, проявляющаяся в карьерной успешности» [Царицинцева, 2013, с. 107]. Автор выделяет следующие компоненты карьерного потенциала:

- психофизиологические характеристики (темперамент, склонности, работоспособность);
- мотивационно-ориентационные характеристики (мотивация достижения успеха, карьерные ориентации, установки, ценностные ориентации, мотивация карьеры);
- эмоционально-чувственные характеристики (тревожность, стрессоустойчивость и др.);
- поведенческо-адаптационные характеристики (стиль саморегуляции поведения, жизнестойкость, контроль, настойчивость), поведенческие ресурсы, стиль саморегуляции поведения, эффективность коммуникативной и предметной деятельности;
- личностные характеристики, индивидуальные личностные черты (уравновешенность, сензитивность, ассертивность и др.);
- компетентностные характеристики: самооценка квалификации, объёма и качества знаний, умений и навыков, уровень профессиональной идентичности [Царицинцева, 2013, с. 104–105].

В структуре учебно важных качеств субъекта учебно-профессиональной деятельности Т. В. Жукова выделяет, опираясь на исследования Н. В. Нижегородцевой [Нижегородцева, 2004], следующие компоненты: «потребность в достижении, коммуникабельность, эмпатия, отношение к себе, принятие задачи, профессиональная направленность, вводные навыки, мышление логическое, гибкость мышления, память вербальная, память логическая, производительность, обучаемость, произвольная регуляция деятельности» [Жукова, 2015, с. 54].

**3. Связь ДВКП с состояниями деятельности профессионала.** Основные положения динамического подхода к анализу личности и деятельности человека, развиваемого в трудах Л. И. Анцыферовой [Анцыферова, 2006], убеждают нас в том, что любой вид профессиональной и мета-профессиональной деятельности может находиться, как минимум, в четырёх состоя-

ниях: в состоянии образования (формирования) деятельности, в состоянии функционирования (реализации), в состоянии оптимизации (саморегуляции), в состоянии преобразования (вторичное формирование).

Выделенные состояния деятельности свидетельствуют об уровне овладения субъектом конкретным видом профессиональной и мета-профессиональной деятельности. Они указывают на степень психологической готовности профессионала осуществлять формирование, реализацию, оптимизацию, преобразование конкретных видов деятельности, на наличие у него ресурсов, необходимых для решения соответствующих задач. В качестве таких ресурсов выступают специфические виды ПВКП: влияющие на успешность формирования деятельности, влияющие на успешность реализации деятельности, влияющие на успешность оптимизации деятельности, влияющие на успешность преобразования деятельности. Данные, которыми мы располагаем, свидетельствуют, что выделенные 4 вида ПВКП обладают известной степенью автономности и относительно не зависимы друг от друга.

Это означает, что высокая степень обучаемости субъекта не всегда гарантирует высокую степень эффективности реализации деятельности, а высокий уровень эффективности деятельности может не коррелировать с успешностью её оптимизации и преобразования. В этом, в частности, нас убеждает практика наблюдения за успешностью учебной и профессиональной деятельности студентов педагогического ВУЗа, которая в ряде случаев может не совпадать.

Несмотря на выявленные факты, данная гипотеза о степени автономности ДВКП, влияющих отдельно на формирование, реализацию, оптимизацию и преобразование деятельности, нуждается в дальнейшей эмпирической проверке.

**4. Связь ДВКП с компонентами психологической структуры деятельности профессионала.** С позиций системогенетической теории В. Д. Шадрикова [Шадриков, 2013] любая деятельность профессионала обладает инвариантной психологической структурой. В качестве ведущих компонентов данной структуры могут выступать мотивы, цель и целеполагание, план и планирование, информационная основа, принятие решения, самоконтроль, коррекция и ряд других.

В ряде психологических исследований различного плана [Ансимова, 2016; Моросанова, 2002; Поварёнков, 2016; Психология труда...,

2003] показано, что на формирование и реализацию отдельных компонентов психологической структуры деятельности могут влиять различные качества, свойства индивида. Это позволяет нам выделить компонентное основание классификации ДВКП. Таким образом, можно предположить, что существуют ДВКП, влияющие на эффективность целеполагания; ДВКП, влияющие на эффективность планирования; ДВКП, влияющие на успешность принятия решений; ДВКП, влияющие на успешность самоконтроля и т. д.

Возможность существования компонентных ДВКП зафиксировано в настоящей статье в гипотетическом плане. Необходимо проведение дополнительных специальных исследований, чтобы подтвердить высказанную гипотезу. Однако, уже в настоящее время проведены эмпирические исследования, в которых выявлены качества, влияющие на эффективность целеполагания и планирования деятельности [Попов, 2009; Королёва, 2017; Чувгунова, 2015].

**5. Уровень интегративности ДВКП.** Даже самое поверхностное знакомство со списком представленных в литературе качеств субъекта, оказывающих влияние на эффективность его деятельности, убеждает в том, что они различаются не только по содержанию, но и по объёму. Учитывая данное обстоятельство, в качестве одного из оснований классификации ДВКП был использован показатель их интегративности.

По степени интегративности выделяется три типа ДВКП: парциальные (исходные), системные (гомогенные) и системные (гетерогенные).

Наиболее простыми по уровню интегративности являются парциальные ДВКП. В качестве таковых можно рассматривать способности профессионала; знания, умения, привычки профессионала; мотивы деятельности профессионала; компоненты самосознания профессионала; качества (черты характера и свойства темперамента) профессионала. При выделении парциальных ДВКП мы использовали работы Б. Г. Ананьева [Ананьев, 1977], К. К. Платонова [Платонов, 1986], С. Л. Рубинштейна [Рубинштейн, 2000], Е. А. Климова [Климов, 1996], А. К. Марковой [Маркова, 1996], В. Д. Шадрикова [Шадриков, 2013] и других психологов. Парциальные ДВКП можно назвать исходными или элементарными, так как они входят в состав субсистемных и системных ДВКП.

Промежуточными по степени интегративности являются субсистемные ДВКП. Их ещё мож-

но назвать гомогенными, так как они состоят из однородных парциальных ДВКП. К ним относятся: мотивационная сфера профессионала (подсистема мотивов профессионала), одарённость профессионала (подсистема способностей профессионала), опыт профессионала (система знаний, умений, привычек профессионала), личностный потенциал профессионала (подсистема качеств личности профессионала), структура самосознания профессионала.

Самыми сложными по степени интегративности являются системные ДВКП. Их можно назвать гетерогенными, так как они состоят из разнородных парциальных ДВКП, то есть включают и способности, и знания, и умения, и качества личности, и мотивы, и другие компоненты. К этому типу ДВКП относятся пригодность и готовность профессионала к профессиональной и метапрофессиональной деятельности, субъективные ресурсы, потенциалы и различные виды компетентности профессионала [Климов, 1996; Маркова, 1996; Могилёвкин, 2007; Романова, 2010].

Рассмотрим ещё ряд видов ДВК профессионала, которые либо обозначены в литературе, либо их существование можно спрогнозировать, опираясь на материалы эмпирических исследований.

**6. Уровень специализации – универсализации ДВКП.** Анализ универсализации и специализации и их соотношение относится к категории традиционных проблем, которые активно обсуждаются в психологии профессионализации. Недостаточно чёткое определение данных понятий порождает различные подходы к выделению универсальных и специализированных ДВКП.

В. В. Чебышева одной из первых обратила внимание на проблему их соотношения [Чебышева, 1983]. Она выделила специальные профессиональные и общетрудовые умения и навыки, подчёркивая определённую условность такой дифференциации.

По мнению В. В. Чебышевой, специальные умения и навыки различны по функциям и степени сложности, но их основная особенность – «сравнительное узкое значение, ограниченное определённым кругом профессий» [Чебышева, 1983, с. 64].

Общетрудовые умения и навыки, отмечает В. В. Чебышева, «имеют более широкое значение... они нужны во всех видах деятельности (хотя и в разных формах)» [Чебышева, 1983, с. 120]. К ним автор относит умения и навыки

целеполагания, планирования, организации, самоконтроля и регулирования деятельности.

В процессе последующего анализа и систематизации общетрудовых и специальных качеств субъекта труда В. В. Чебышева приходит к выводу, что к этой категории качеств относятся не только умения и навыки, но и способности (общие и специальные), черты личности, привычки. Таким образом, в работах В. В. Чебышевой намечается актуальная тенденция – рассматривать в роли специализированных те ДВК, которые влияют на успешность исполнительской части деятельности, а в роли универсальных – ДВК, которые влияют на успешность реализации ориентировочных компонентов деятельности профессионала.

В рамках системогенетического подхода к профессионализации личности [Поварёнков, 2013] к группе специализированных можно отнести профессионально важные качества (ПВК), которые, как следует из определения, влияют на успешность реализации конкретного вида профессиональной деятельности. К группе универсальных следует отнести мета-ПВК, которые, как известно, влияют на успешность метапрофессиональных видов деятельности, к которым относятся оптация, профессиональное учение, профессиональная адаптация, совладающая деятельность, проектирование, реализация и регуляция профессиональной карьеры и ряд других.

Универсальность мета-ПВК проявляется в том, что они не привязаны к конкретному виду профессиональной деятельности. Они являются надпрофессиональными образованиями, которые влияют на успешность освоения различными видами профессиональной деятельности. Действительно, при освоении любой профессии субъект труда решает задачи профессиональной оптации, профессионального учения, профессиональной адаптации, проектирования и реализации профессиональной карьеры и т. д. Содержание данных задач инвариантно и не зависит существенно от вида осваиваемой профессии. На успешность решения этих задач влияют одни и те же качества субъекта труда, поэтому мета-ПВК могут быть рассмотрены как универсальные.

В последнее время для выделения специализированных и универсальных ДВК используется методология анализа soft и hard skills. Hard skills – это набор специальных умений и навыков, связанных со спецификой конкретной профессии и специальности. Такие навыки и умения можно продемонстрировать, они фиксируются в

обязательных требованиях при приёме на работу, указываются в должностных инструкциях, подтверждаются дипломами и сертификатами. Они актуальны для конкретной профессии, а поэтому жёстко специализированы.

Soft skills трактуются достаточно широко. Поэтому в состав soft skills включают не только собственно навыки и умения, но и другие качества субъекта труда. Главная их особенность состоит в том, что все они напрямую не связаны с успешностью профессиональной деятельности, но оказывают на неё опосредованное влияние. Они универсальны и применяются в различных сферах жизни без привязки к определённой профессии, формируются всю жизнь, оцениваются субъективно.

Обобщая различные определения, А. Э. Цымбалюк выделяет следующие характеристики soft skills:

– «Soft skills – это не просто навыки, а широкий набор качеств, личностные черты, интеллектуальные особенности, установки, навыки и т. д., которые связаны с реализацией и развитием профессионала и в жизни, и в профессиональной деятельности».

– «Soft skills понимаются через личные качества, универсальные навыки, непрофессиональные и приобретенные навыки, которые влияют на эффективность деятельности человека».

– «Они не зависят от специфики профессиональной деятельности, то есть soft skills являются общими для разных видов профессиональной деятельности» [Цымбалюк, 2019, с. 122]

Опираясь на анализ литературных источников и логику задачного подхода к профессионализации, А. Э. Цымбалюк выделяет следующие типы soft skills:

– «Soft skills, направленные на самого человека: управление своими эмоциями, управление собственным развитием, навыки самоучения, саморегуляции и т. д.»

– «Soft skills, направленные на других людей: коммуникативные навыки, навыки командной работы и лидерства, умение вести переговоры, эмпатия и др.»

– «Soft skills, направленные на решение общепрофессиональных задач в широком плане: навыки мышления (критическое, стратегическое, системное и т. д.), решение проблем, ответственность, принятие решений, адаптивность, исполнительность и др.» [Цымбалюк, 2019, с. 123].

**7. Положительное и отрицательное влияние ДВК профессионала.** В методическом

плане, как было отмечено выше, ДВК профессионала всегда положительно коррелируют с успешностью его профессиональной и метапрофессиональной деятельности. Анти-ДВК демонстрируют отрицательные связи с критериями успешности деятельности профессионала. Наличие таких связей говорит о том, что анти-ДВК снижают успешность деятельности профессионала, затрудняют её осуществление.

Учитывая основную классификацию деятельности профессионала, мы выделяем два типа анти-ДВК: анти-ПВК и анти-мета-ПВК. А. В. Карпов отмечает, что анти-ПВК – это свойства индивида, которые выступают как противопоказания к выполнению той или иной профессиональной деятельности [Психология труда, 2003, с. 191]. Их наличие у субъекта труда свидетельствует о его непригодности к конкретной профессиональной деятельности.

Анти-мета-ПВК – это качества субъекта труда, которые негативно влияют на объективную и субъективную успешность различных видов метапрофессиональной деятельности. Учитывая сказанное, можно выделить анти-оптационные, анти-адаптационные ДВК, качества, которые затрудняют профессиональное обучение, снижают успешность проектирования и реализации профессиональной карьеры.

Для примера приведём данные, взятые из работы Д. П. Заводчикова, в которой систематизированы особенности личности, препятствующие достижению карьерного успеха, тормозящие её карьерное развитие. Назовём некоторые из них:

- низкая мотивация, эмоциональная нестабильность, экстернальный локус контроля, неуверенность в своих возможностях (Е. А. Могилёвкин);

- нерешительность, тревожность, недостаточная преданность карьере, неумение сосредоточиться на главном, отбросив всё второстепенное (F. C. Epstein);

- отсутствие качеств, способствующих достижению успеха, неконструктивные установки, преобладание в структуре личности направленности на себя, а не на дело (Ю. Э. Клейменова);

- боязнь успеха, боязнь неудачи, нереалистичность планов, грандиозность планов, избегание риска, перфекционизм, мышление в категории «всё или ничего» (E. Raudsepp) [Заводчиков, 2012, с. 106–107].

**8. Связь ДВКП с объективными и субъективными критериями эффективности.** Выше мы показали, что профессиональная успешность

субъекта труда включает две стороны или два компонента: внешний, объективный и внутренний, субъективный. Внешняя успешность оценивается и признаётся сторонними наблюдателями, внутренняя успешность оценивается самим субъектом на основе самооценочных показателей. При этом субъективная сторона успешности, как показывают многочисленные исследования, не всегда совпадает с внешней оценкой.

Отсюда следует вывод, что надо различать ДВК, которые влияют на уровень внешней, социальной успешности, и ДВК, которые влияют на уровень внутренней, психологической успешности. Эмпирических исследований, посвящённых данной проблеме, представлено в психологии явно недостаточно, чтобы признать сделанный вывод вполне обоснованным. Но как гипотетическое предположение он имеет право на существование.

В нашем эмпирическом исследовании профессионального развития педагогов общеобразовательной школы оценивалась эффективность их деятельности (показатель внешней успешности), удовлетворенность трудом (показатель субъективной успешности) и выраженность черт личности (тест Кетела).

В ходе анализа полученных данных было установлено, что в целом черты личности педагогов слабо коррелируют с показателями внешней и внутренней успешности профессиональной деятельности. Однако, была обозначена тенденция, которая заключалась в том, что черты личности, коррелирующие с внешней успешностью, не имеют положительных связей с субъективной успешностью. А коррелирующие с ней черты личности никак не связаны с внешней объективной успешностью, которая измерялась средствами экспертной оценки.

#### Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Москва : Наука, 1977. 380 с.
2. Ансимова Н. П. Развитие межпредметных компетенций педагогов, работающих с одарёнными детьми. Ярославль : ЯГПУ, 2016. 251 с.
3. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Москва : Изд-во ИП РАН, 2004. 413 с.
4. Жукова Т. В. Динамика компонентов психологической структуры учебной деятельности студентов бакалавриата. // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы VII Международной научно-практической конференции / под науч. ред. Ю. П. Поваренкова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. С. 53–57.

5. Заводчиков Д. П. Психология карьеры : учебное пособие / Д. П. Заводчиков, М. В. Кормильцева. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2012. 156 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. Москва : Изд-во Моск. псих.-соц. инст; Воронеж : МОДЭК, 1996. 400 с.
7. Королёва И. В. Целеполагание как проектировочная компетентность современной молодёжи / И. В. Королёва, П. Ю. Чугунова // Научный журнал КубГАУ. 2017. № 130 (06) С. 3–10.
8. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.
9. Могилёвский Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 336 с.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
11. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. № 6. Т. 23. С. 5–17.
12. Нижегородцева Н. В. Готовность к обучению: системогенетический подход. Ярославль : ЯГПУ, 2004. 110 с.
13. Платонов К. К. О системе в психологии. Москва : Мысль, 1972. 216 с.
14. Поварёнков Ю. П. Многообразие видов и форм деятельности (активности) профессионала. Ч. 1. // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 187–193.
15. Поварёнков Ю. П. Системогенетический подход к выделению и классификации профессиональных задач личности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. С. 127–134.
16. Поварёнков Ю. П. Психология деятельности профессионала : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 243 с.
17. Попов Л. М. Экспериментальное исследование развития способности студентов к целеполаганию / Л. М. Попов, И. А. Дмитриева // учёные записки Казанского гос. университета. 2009. Т. 151. кн. 5. ч. 1. С. 266–273.
18. Психология труда : учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. проф. А. В. Карпова. Москва : Владос-Пресс, 2003. 352 с.
19. Романова Е. С. Профессиональное становление и развитие с позиций дуального подхода // Системная психология и социология. 2010. № 1. Т. 1. С. 43–57.
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 720 с.
21. Толочек В. А. Компетентностный подход и ПВК-подход: возможности и ограничения // Вестник СПбГУ. Сер. Психология. 2019. Т. 9. Вып. 2 (30). С. 123–137.
22. Царицинцева О. П. Модели педагогического тестирования // Образовательные технологии. № 1. 2013. С. 103–114.
23. Цымбалюк А. Э. Психологическое содержание soft skills / А. Э. Цымбалюк, В. О. Виноградова // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 120–127.
24. Чебышева В. В. Психология трудового обучения. Москва : Высшая школа, 1983. 239 с.
25. Чувгунова О. А. Планирование как предмет психологического исследования // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 43. С. 11–26.
26. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Логос, 2007. 192 с.
27. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва : Изд-во Института психологии РАН, 2013. 464 с.
28. Hall D. T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond // Journal of Vocational Behavior. 1995. V. 35. P. 64–75. DOI: 10.1006/jvbe.1995.0004
29. Super D. E. Vocation development. N. Y., 1957. 340 с.

#### Reference list

- Anan'ev B. G. O problemah sovremennogo chelovekoznanija = On the problems of modern human consciousness. Moskva : Nauka, 1977. 380 s.
- Ansimova N. P. Razvitie mezhpredmetnyh kompetencij pedagogov, rabotajushhih s odarjonnymi det'mi = Development of inter-subject competencies of teachers working with gifted children. Jaroslavl' : JaGPU, 2016. 251 s.
- Ancyferova L. I. Razvitie lichnosti i problemy gerontopsihologii = Development of personality and problems of gerontopsychology. Moskva : Izd-vo IP RAN, 2004. 413 s.
- Zhukova T. V. Dinamika komponentov psihologicheskoj struktury uchebnoj dejatel'nosti studentov bakalavriata = Dynamics of components of psychological structure of undergraduate students' academic activities // Sistemogenez uchebnoj i professional'noj dejatel'nosti : materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / pod nauch. red. Ju. P. Povarenkova. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2015. S. 53–57.
- Zavodchikov D. P. Psihologija kar'ery = Career psychology : uchebnoe posobie / D. P. Zavodchikov, M. V. Kormil'ceva. Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2012. 156 s.
- Klimov E. A. Psihologija professionala: Izbrannye psihologicheskie trudy = Professional psychology: selected psychological works. Moskva : Izd-vo Mosk. psih.-soc. inst ; Voronezh : MODJeK, 1996. 400 s.
- Koroljova I. V. Celepolaganie kak proektirovochnaja kompetentnost' sovremennoj molodjozhi = Goal setting as design competence of modern youth / I. V. Koroljova, P. Ju. Chugunova // Nauchnyj zhurnal KubGAU. 2017. № 130 (06) S. 3–10.



8. Maklakov A. G. Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizacija i prognozirovanie v jekstremal'nyh uslovijah = Personal adaptation potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions // Psihologicheskij zhurnal. 2001. T. 22. № 1. S. 16–24.
9. Mogiljovkin E. A. Kar'ernyj rost: diagnostika, tehnologii, trening = Career development: diagnostics, technology, training. Sankt-Peterburg : Rech', 2007. 336 s.
10. Markova A. K. Psihologija professionalizma = Psychology of professionalism. Moskva : Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond «Znanie», 1996. 308 s.
11. Morosanova V. I. Lichnostnye aspekty samoreguljacji proizvol'noj aktivnosti cheloveka = Personality aspects of self-regulation of arbitrary human activity // Psihologicheskij zhurnal. 2002. №6. T. 23. S. 5–17.
12. Nizhegorodceva N. V. Gotovnost' k obucheniju: sistemogeneticheskij podhod Training readiness: systemogenetic approach. Jaroslavl' : JaGPU, 2004. 110 s.
13. Platonov K. K. O sisteme v psihologii = About the system in psychology Moskva : Mysl', 1972. 216 s.
14. Povarjonkov Ju. P. Mnogoobrazie vidov i form dejatel'nosti (aktivnosti) professionala = Variety of types and forms of professional activity (activity). Ch. 1. // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2017. № 2. s. 187–193.
15. Povarjonkov Ju. P. Sistemogeneticheskij podhod k vydeleniju i klassifikacii professional'nyh zadach lichnosti = Systemogenetic approach to the identification and classification of professional personality problems // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2016. № 2. S. 127–134.
16. Povarjonkov Ju. P. Psihologija dejatel'nosti professionala = Psychology of professional activity : monografiya. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. 243 s.
17. Popov L. M. Jeksperimental'noe issledovanie razvitija sposobnosti studentov k celepolaganiju = Experimental study of the development of the ability of students to target / L. M. Popov, I. A. Dmitrieva // uchjonye zapiski Kazanskogo gos. universiteta. 2009. T. 151. kn. 5. ch. 1. S. 266–273.
18. Psihologija truda = Psychology of labor: ucheb. dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / pod red. prof. A. V. Karpova. Moskva : Vldos-Press, 2003. 352 s.
19. Romanova E. S. Professional'noe stanovlenie i razvitie s pozicij dual'nogo podhoda = Professional formation and development from the perspective of a dual approach // Sistemnaja psihologija i sociologija. 2010. № 1. T. 1. S. 43–57.
20. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii = Fundamentals of general psychology Sankt-Peterburg : Piter, 2000. 720 s.
21. Toloček V. A. Kompetentnostnyj podhod i PVK podhod: vozmozhnosti i ogranichenija = Competency approach and PCV approach: opportunities and limitations // Vestnik SPbGU. Ser. Psihologija. 2019. T. 9. Vyp. 2 (30). S. 123–137.
22. Carinceva O. P. Modeli pedagogicheskogo testirovanija = Teacher testing models // Obrazovatel'nye tehnologii. № 1. 2013. S. 103–114.
23. Cymbaljuk A. Je. Psihologicheskoe sodержanie soft skills = Psihologicheskoe sodержanie soft skills / A. Je. Cymbaljuk, V. O. Vinogradova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 6 (111). S. 120–127.
24. Chebysheva V. V. Psihologija trudovogo obucheniya = Psychology of labor training. Moskva : Vysshaja shkola, 1983. 239 s.
25. Chuvgunova O. A. Planirovanie kak predmet psihologicheskogo issledovanija = Planning as a subject of psychological research // Psihologicheskie issledovanija. 2015. T. 8. № 43. S. 11–26.
26. Shadrikov V. D. Problemy sistemogeneza professional'noj dejatel'nosti = Problems of systemogenesis of professional activities. Moskva : Logos, 2007. 192 s.
27. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti cheloveka = Psychology of human activity. Moskva : Izd-vo Instituta psihologii RAN, 2013. 464 s.
28. Hall D. T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond // Journal of Vocational Behavior. 1995. V. 35. P. 64–75. DOI: 10.1006/jvbe.1995.0004
29. Super D. E. Vocation development. N. Y., 1957. 340 s.

Статья поступила в редакцию 03.12.2023; одобрена после рецензирования 15.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 03.12.2023; approved after reviewing 15.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

Научная статья  
УДК 159.9  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_170  
EDN: BATDBI

### Личностный смысл ребенка в регуляции профессиональной педономической деятельности

**Константин Викторович Карпинский**

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы. 230023, Республика Беларусь, г. Гродно, ул. Ожешко, 22  
karpinskij\_kv@grsu.by, <https://orcid.org/0000-0002-1820-4007>

**Аннотация.** В статье изложены результаты теоретического анализа и эмпирического исследования места и роли личностного смысла ребенка в системе мотивационно-смысловой регуляции профессиональной педономической деятельности. К педономическим профессиям и специальностям отнесены виды производственной трудовой деятельности взрослых, предметом которых выступает ребенок, а основное содержание составляют трудовые действия и операции (по оказанию услуг и выполнению работ), которые непосредственно направлены на обеспечение необходимых условий для удовлетворения материальных и нематериальных потребностей детей. Разновидности профессиональной педономической деятельности образуют специфический подтип («взрослый-ребенок») социономического типа профессий («человек-человек») (в рамках типологии Е. А. Климова). Специализированным психическим регулятором профессиональной педономической деятельности выступает личностный смысл ребенка для взрослого, под которым подразумевается субъективное понимание и переживание объективных жизненных отношений, связывающих ребенка/детей с удовлетворением потребностей, воплощением ценностей, осуществлением мотивов, достижением целей и практической реализацией других личностно значимых интенций (побуждений и стремлений) взрослого. На пересечении модальностного и топологического критериев выделены четыре психологических типа личностного смысла ребенка для взрослого: позитивный терминальный (ценностный), негативный терминальный (антиценностный), позитивный прагматический (инструментальный), негативный прагматический (преградный) смысл. В ходе эмпирического исследования профессионально гетерогенной выборки работников педономического труда была подтверждена гипотеза о том, разные типы личностного смысла ребенка для взрослого соотносятся с индивидуально-психологическими различиями в профессиональной мотивации (определяемой с позиций теории самодетерминации) и в субъективном качестве профессиональной деятельности (определяемой по переживаниям удовольствия, смысла, усилия и пустоты в труде, вовлеченности в работу и удовлетворенности карьерой). По комплексу критериев функционально оптимальным для мотивационно-смысловой регуляции профессиональной педономической деятельности признан позитивный терминальный смысл (ценностное отношение к ребенку), который сочетается с внутренней трудовой мотивацией и субъективным благополучием в домене профессиональной жизни.

**Ключевые слова:** профессиональная педономическая деятельность; личностный смысл ребенка; ценностное отношение к детям; мотивация; смысловая регуляция; функциональная оптимальность; теория самодетерминации

Исследование выполнено при поддержке Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований (проект № Г23УЗБ-053).

**Для цитирования:** Карпинский К. В. Личностный смысл ребенка в регуляции профессиональной педономической деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 170-184. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_170](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_170). <https://elibrary.ru/BATDBI>

Original article

**Personal meaning of a child for an adult as a regulator of professional pedonomic activity****Konstantin V. Karpinsky**

Doctor of psychological sciences, professor, head of department of experimental and applied psychology, Yanka Kupala Grodno state university. 230023, Republic of Belarus, Grodno, Ozheshko st., 22  
karpinskij\_kv@grsu.by, <https://orcid.org/0000-0002-1820-4007>

**Abstract.** The article sets out the results of theoretical analysis and empirical study of the place and role of the personal meaning of the child in the system of motivational and semantic regulation of professional pedonomic activity. Pedonomic professions and specialties include the types of industrial labor activity of adults whose subject is the child, and the main content is labor actions and operations (to provide services and perform work), which are directly aimed at providing the necessary conditions for meeting the material and intangible needs of children. Varieties of professional pedonomic activity form a specific subtype («adult-child») of the socioeconomic type of professions («person-person») (within the typology of E. A. Klimov). The specialized mental regulator of professional pedonomic activity is the personal meaning of the child for an adult, which means subjective understanding and experience of objective life relations that connect the child/children with meeting needs, embodying values, fulfilling motives, achieving goals and practical implementation of other personally significant intentions (motives and aspirations) of the adult. At the intersection of modality and topological criteria, four psychological types of personal meaning of a child for an adult are identified: positive terminal (value), negative terminal (anti-interest), positive pragmatic (instrumental), negative pragmatic (barrier) meaning. An empirical study of a professionally heterogeneous sample of pedonomic workers confirmed the hypothesis that different types of personal meaning of a child for an adult correlate with individual psychological differences in professional motivation (determined from the standpoint of the theory of self-determination) and in the subjective quality of professional activity (determined by experiences of pleasure, meaning, effort and emptiness in work, involvement in work and career satisfaction). According to the set of criteria, a positive terminal meaning (value attitude towards a child) is recognized as functionally optimal for the motivational and semantic regulation of professional pedonomic activity, which is combined with internal labor motivation and subjective well-being in the domain of professional life.

**Key words:** professional pedonomic activity; the personal meaning of the child; value attitude towards children; motivation; semantic regulation; functional optimality; self-determination theory

The study was carried out with the support of the Belarusian Republican foundation for basic research (project № G23UZB-053).

**For citation:** Karpinsky K.V. Personal meaning of a child for an adult as a regulator of professional pedonomic activity. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 170-184. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_170](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_170). <https://elibrary.ru/BATDBI>

**Введение**

В процессе исторического разделения труда, а также усложнения и совершенствования его орудий и технологий, некоторые функции в отношении детей, прежде выполняемые родителями, кровными родственниками и другими близкими взрослыми, прогрессивно делегировались чужим людям, имеющим специальную подготовку и владеющим соответствующими орудиями и технологиями. В число функций, частично отчуждаемых от родителей и замещающих взрослых из ближайшего социального окружения ребенка, входят его обучение, воспитание, лечение, защита и целый ряд других. Все эти функции, нацеленные на обеспечение развития, благополучия и здоровья детей, неуклонно подвергались профессионализации, то есть трансфор-

мировались в самостоятельные виды профессиональной трудовой деятельности, практикуемые на основе специальных знаний, умений и навыков из области педагогики, медицины, психологии, юриспруденции и т. д. за пределами домашнего хозяйства и вне круга кровнородственных отношений. Вследствие этого в большинстве современных обществ сформировался корпус профессий и специальностей, в рамках которых основным предметом трудовой деятельности взрослого служит ребенок, а цель сводится к созданию разнообразных (материальных и нематериальных) условий для удовлетворения всевозможных потребностей ребенка в интересах его развития, благополучия и здоровья.

Между тем виды профессиональной деятельности, центрированные на ребенке, не предусмотрены в качестве обособленного типа или класса ни в одной из ныне существующих типологий или

классификаций человеческого труда. Насколько можно судить по доступной литературе, общепринятый термин, обозначающий совокупность таких профессий, также отсутствует. В психологии и других социогуманитарных науках наиболее универсальной и всеобъемлющей является типология профессий Е. А. Климова. Основопологающим критерием для дифференциации мира профессий избран предмет труда, и в зависимости от специфической предметной направленности выделено пять типов профессий: технономические («человек–техника»), биономические («человек–природа»), сигнономические («человек–знаковая система»), артономические («человек–художественный образ») и социономические («человек–человек») [Климов, 1996].

Профессии «взрослый–ребенок» образуют специфическое подмножество социономических профессий. Если для обозначения данного подтипа подыскать специальный термин, то, на наш взгляд, предметную направленность подобных видов труда адекватно передает наименование «педономические профессии». Этимология предложенного обозначения производна от двух корней древнегреческого языка: педос (παῖδος) – «ребенок» и номос (νόμος) – «закон», «цель», «направление». Конкретными представителями педономических профессий являются учитель, воспитатель, педиатр, детский психолог, дефектолог, социальный педагог, инспектор по делам несовершеннолетних и другие специалисты «детоцентрического» профиля.

В наших предыдущих исследованиях теоретически обосновано и эмпирически доказано, что личностный смысл ребенка выступает ведущим фактором мотивационно-смысловой регуляции различных видов произвольной активности взрослых, направленных на детей, в первую очередь, репродуктивного (детородного) и социализационного (родительского) поведения, а также совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях репродуктивного (бесплодие) и воспитательного (воспитание детей с особенностями психофизического развития) характера [Карпинский, 2023]. Личностный смысл ребенка – это субъективное понимание и переживание взрослым объективных детерминационных отношений, которыми ребенок (дети) в качестве актуального (действительного) или потенциального (возможного) жизненного обстоятельства связан с удовлетворением потребностей, воплощением ценностей, осуществлением мотивов, достижением целей и практической реализацией других

личностных интенций (побуждений и стремлений) взрослого. Понятие о личностном смысле ребенка обобщает и систематизирует широкое поле разрозненных терминов, используемых в психологии и смежных науках для обозначения субъективного (пристрастно-оценочного) отношения взрослого к ребенку, его рождению (репродукции) и воспитанию (родительству), в том числе: «ценность детей» (value of children) [Nauck, 2007]; «репродуктивные мотивы», или «мотивы деторождения» (reproductive motives, reasons for childbearing, motives to have a child, childbearing motivation) [Данина, 2016; Gauthier, Senecal, Guay, 2007]; «репродуктивные установки» или «установки на деторождение» (reproductive attitudes, family planning attitudes, attitudes toward childbearing) [Голзицкая, 2021; Barber, 2001]; «мотивы родительства» или «мотивы родительского ухода» (motives for parenthood, reasons for parenthood, parenthood motivation, parental care motivation) [Buckels, Beall, Hofer, 2015]; «родительские установки» или «родительское отношение» (attitudes toward children, parental attitudes, parenting attitudes) [Вапра, 1997; Одинцова, 2022]; «родительский смысл» или «смысл родительства (материнства, отцовства)» (parental meaning, meaning of parenthood) [Morse, Steger, 2019; To, 2015]; «внутренняя позиция родителя» или «родительская (материнская/отцовская) позиция» (attitudes toward parenthood, fatherhood, motherhood) [Захарова, 2017; Головей, 2014].

Личностный смысл является весьма индивидуализированным, что обусловлено его производностью от индивидуальных особенностей ребенка, уникального личностного склада взрослого и неповторимого жизненного контекста, в котором совершается их реальное или идеаторное взаимодействие. Ключевыми дифференциально-психологическими признаками личностного смысла ребенка выступают: во-первых, топологический критерий (место ребенка в психологической структуре отдельных видов деятельности и целостной жизнедеятельности взрослого, в зависимости от чего подразделяются терминальный и прагматический смыслы); во-вторых, модальностный критерий (направленность влияния ребенка на практическую реализацию мотивов, целей и задач отдельных видов деятельности и целостной жизнедеятельности взрослого, в зависимости от чего подразделяются позитивный и негативный смыслы) критерии. На пересечении этих двух критериев складывается психологиче-

ская типология личностного смысла ребенка, в которой различаются следующие типы:

- позитивный терминальный смысл, при котором ребенок осмысливается как самостоятельная жизненная ценность;

- позитивный прагматический (инструментальный) смысл, при котором ребенок осмысливается как: 1) средство, инструмент, ресурс – словом, условие, способствующее реализации жизненных ценностей; 2) помощник, соратник, партнер – словом, субъект, содействующий реализации жизненных ценностей;

- негативный терминальный смысл, при котором ребенок осмысливается как антиценность;

- негативный прагматический (преградный) смысл, при котором ребенок осмысливается как: 1) преграда, помеха, барьер – словом, условие, препятствующее реализации жизненных ценностей; 2) противник, конкурент, соперник – словом, субъект, противодействующий реализации жизненных ценностей.

Есть все основания предполагать, что личностный смысл ребенка для взрослого функционирует в качестве психического регулятора не только его репродуктивного и родительского поведения, но и его профессиональной трудовой деятельности при условии, что эта деятельность относится к разряду педономических профессий. И поскольку в данном случае ребенок непосредственно совпадает с предметом труда, постольку личностный смысл ребенка напрямую задает качественно-количественные особенности мотивации и осмысленности профессиональной деятельности взрослого. Качественно-количественные параметры мотивационно-смысловой регуляции, в свою очередь, обуславливают целый ряд объективных и субъективных последствий, связанных с производственной продуктивностью и надежностью, организационной лояльностью, карьерной успешностью, а также с профессионально-обусловленным психическим развитием, благополучием и здоровьем работников педономического труда.

### Обзор литературы

В современной психологии труда (организационной и индустриальной психологии) достаточно полно освещены механизмы и закономерности влияния количества (силы, уровня, интенсивности и т. д.) и качества (содержания, локуса причинности и т. п.) трудовой мотивации, а также общего уровня осмысленности работы на всевозможные процессуальные и результативные

аспекты профессиональной деятельности и профессионально-личностного развития ее субъекта. В рамках настоящего исследования особую значимость имеют результаты, доказывающие дифференциальные эффекты влияния внутренней/внешней, интернальной/экстернальной (internal/external), интринсивной/экстринсивной (intrinsic/extrinsic) мотивации, а также разных градаций осмысленности и типов смысла работы (meaningfulness and meaning of work). С обзорными и оригинальными исследованиями на русском языке, посвященными данной проблематике, можно познакомиться по следующим источникам [Карпинский, 2019; Карпинский, 2017; Мандрикова, 2010; Поваренков, 2021; Шадриков, 2021; Gagné, Deci, 2005; Ryan, Deci, 2017].

Личностный смысл ребенка для взрослого становится ведущим фактором мотивационно-смысловой регуляции профессиональной деятельности при условии, что ребенок занимает место основного предмета труда. Ранее выделенные нами типы личностного смысла ребенка вполне определенно соотносятся с различными типами мотивации и градациями осмысленности профессиональной педономической деятельности. Типы личностного смысла ребенка можно расположить в своеобразном континууме их функциональной оптимальности, неоптимальности и пессимальности для мотивации производственно-трудовой деятельности и профессионально-личностного развития представителей педономических специальностей.

Один из наиболее обоснованных и универсальных континуумов мотивации человеческой деятельности предложен в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. В ней подразделяются следующие типы мотивации: внутренняя мотивация, четыре формы внешней мотивации (интегрированная, идентифицированная, интроецированная и экстернальная) и амотивация. Эти типы укладываются в континуум, полюса которого составляют автономная и контролируемая мотивация. В последних редакциях теории самодетерминации внутренняя, а также интегрированная и идентифицированная формы внешней регуляции относятся к автономной мотивации, а интроецированная и экстернальная формы внешней регуляции – к контролируемой мотивации. Что касается амотивации, то на ее счет мнения исследователей расходятся: одни считают ее чисто количественной мерой силы побуждения, а не отдельным качественным типом мотивации, в то время как другие – характеризуют ее как качественно специфический тип контролируемой мотивации

[Deci, Ryan, 2008; Ryan, Deci, 2017]. Для целей нашего исследования важно отметить, что данный континуум хорошо проецируется на мотивацию репродуктивного поведения [Brenning, Soenens, Vansteenkiste 2015; Gauthier, Senecal, Guay, 2007; 2010], родительского поведения (в частности, кормления ребенка грудью [Kestler-Peleg, 2015; Mizrak, 2019) и профессиональной деятельности [Мандрикова, 2010; Осин, 2017; Осин, , 2013; Gagné, Forest, Vansteenkiste, 2015]. В этой связи именно он будет выступать в качестве своеобразной референтной рамки при оценке функциональной оптимальности-неоптимальности-пессимальности разных типов личностного смысла ребенка для мотивации профессиональной педономической деятельности.

В описанный мотивационный континуум с наибольшей определенностью вписываются три типа личностного смысла ребенка: позитивный терминальный, позитивный прагматический (инструментальный) и негативный прагматический (преградный).

Положительный терминальный смысл, выраженный в ценностном отношении к ребенку/детям, создает внутреннюю мотивацию и предельный уровень осмысленности педономической профессиональной деятельности. Это обусловлено тем, что в данном случае предмет труда обладает для субъекта самооценностью, то есть высшей мотивационной значимостью и притягательностью. Данный тип личностного смысла ребенка является функционально оптимальным для мотивационно-смысловой регуляции профессиональной педономической деятельности взрослого.

Позитивный прагматический (инструментальный, ресурсный) смысл ребенка занимает в континууме мотивации педономического труда промежуточное положение: он соответствует как внутренней, так и автономным видам внешней (интегрированной и идентифицированной) мотивации. Однако, в отличие от позитивного терминального смысла, он создает более низкий уровень осмысленности детономической профессиональной деятельности: в данном случае основной предмет труда (ребенок) не является для субъекта самостоятельным мотивом или ценностью, но составляет инструментально значимое условие для реализации других мотивов и ценностей, то есть достижения косвенных благ и извлечения побочных выгод. Такой тип личностного смысла ребенка уже не столь оптимален для

мотивации профессиональной педономической деятельности.

Негативный прагматический (преградный) смысл ребенка соответствует разным типам контролируемой мотивации – внешней интроецированной и экстернальной мотивации, а также амотивации. Дети, с которыми работает субъект детономического труда, осмысливаются как преграды и обременения, которые мешают реализации его значимых мотивов и ценностей и которые он вынужден терпеть в силу взятых на себя должностных полномочий и обязательств. Этот тип личностного смысла ребенка не сообщает профессиональной деятельности достаточного количества позитивной мотивации и надлежащего уровня осмысленности, ввиду чего является функционально неоптимальным.

Наконец, в нашей концепции выделяется и четвертый тип личностного смысла – негативный терминальный, при котором ребенок выступает в качестве самостоятельного отрицательного мотива или антиценности для взрослого. Для этой разновидности личностного смысла ребенка в мотивационном континууме, предлагаемом теорией самодетерминации, нет референтного типа мотивации. Такому личностно-смысловому отношению к ребенку отвечает уже не мотивация или амотивация, а демотивация профессиональной педономической деятельности взрослого. Демотивация или отрицательная мотивация подталкивает субъекта не выбирать данную профессиональную деятельность, а если она все же была выбрана – то всячески избегать ее выполнения и как можно скорее от нее отказаться.

Таким образом, выделенные типы личностного смысла ребенка можно упорядочить в континууме «автономной – контролируемой» профессиональной мотивации. Опираясь на огромный багаж исследований, выполненных в русле теории самодетерминации и показывающих неоднородность последствий, к которым приводят разные типы мотивации из данного континуума, можно с полным основанием предполагать, что личностные смыслы ребенка обладают далеко не одинаковым потенциалом мотивационно-смысловой регуляции профессиональной педономической деятельности. Соотношение психологических типов личностного смысла ребенка с континуумом «автономной-контролируемой» мотивации профессиональной деятельности демонстрирует схема на Рисунке 1.



Рисунок 1. Психологические типы личностного смысла ребенка в континууме мотивации профессиональной педономической деятельности

### Методы исследования

Приведенная схема носит гипотетический характер, равно как и идея о том, что разные типы личностного смысла ребенка обладают различной степенью функциональной оптимальности–пессимизма в контексте мотивационно-смысловой регуляции профессиональной педономической деятельности. В целях их верификации было предпринято специальное эмпирическое исследование. Выборочную совокупность составили 240 человек в возрасте от 24 до 44 лет ( $M = 30$  лет,  $SD = 6,3$  года), в том числе 33 мужчины и 207 женщин. Все испытуемые были разнопрофильными специалистами педономического – педагогического (188 человек или 78 %), медицинского (37 человек или 15 %) и психологического (15 человек или 7 %) – труда, в силу должностных обязанностей непосредственно работающие с детьми. На момент участия в исследовании общий трудовой стаж работы испытуемых варьировался от 6 месяцев до 22 лет ( $M = 7$  лет,  $SD = 5,6$  года). По семейному положению 87 (36 %) испытуемых были холостыми и 153 (64 %) испытуемых – семейными людьми; по родительскому статусу – 99 (41 %) испытуемых не имели собственных детей, 109 (45 %) испытуемых были малолетними родителями (до 2-х детей) и 32 (14 %) были многодетными родителями (3–5 детей).

В рамках проведенного исследования для каждого испытуемого определялись три блока индивидуально-психологических особенностей:

первый – особенности личностного смысла ребенка; второй – особенности профессиональной мотивации; третий – особенности профессиональной успешности и профессионального благополучия. Позитивный терминальный смысл ребенка измерялся с помощью методики «Шкала ценностного отношения к детям» (общий показатель выступал количественной мерой позитивного терминального смысла ребенка) [Карпинский, 2023], прагматический смысл ребенка – посредством смыслометрического анализа, в котором роль стимульного материала выполнял набор терминальных ценностей М. Рокича (значения смыслометрических индексов позитивности и негативности выступали количественными мерами соответственно позитивного и негативного прагматического смысла ребенка) [Карпинский, 2021; 2023]. Профессиональная мотивация испытуемых диагностировалась методикой «Опросник профессиональной мотивации», которая операционализирует представления о мотивационном континууме, сформулированные в теории самодетерминации [Осин, 2017]. Процессуальная сторона субъективной профессиональной успешности и субъективного профессионального благополучия оценивалась с помощью методик «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева [Осин, 2017], «Утрехтская шкала увлеченности работой» В. Шауфели в адаптации Д. А. Кутузовой [Кутузова, 2006; Шауфели, 2015]. Результативная сторона субъективной профессиональной успешности и субъективного профессионального

благополучия определялась посредством «Шкалы удовлетворённости карьерой» К. В. Карпинского и Т. В. Гижук [Карпинский, 2016].

### Результаты и дискуссия

Первостепенный и самостоятельный интерес представляют психологические особенности осмысления ребенка/детей специалистами педономического труда, а также отличия личностного смысла, которые присущи данной профессиональной группе (выборке) на фоне других профессиональных групп (общей популяции). Для работников педономических профессий личностно-смысловое отношение к ребенку – это, по сути, отношение к предмету своего труда, и по этой причине оно должно рассматриваться как профессионально важное личностное свойство данной категории специалистов. В данном слу-

чае личностный смысл ребенка может служить мотивационным компонентом профессиональной пригодности, готовности и профессионализма, профессионализации и депрофессионализации, в том числе профессиональной деформации и деструкции, а, следовательно, использоваться в качестве ключевого психологического критерия профессиональной ориентации, оптации и отбора, аттестации и т. д.

В Таблице 1 представлены описательные характеристики, а также результаты сравнительного анализа профиля смысловых оценок и смысловых показателей ребенка в профессиональной выборке и в общей популяции (сведения о численности, составе и структуре общепопуляционной выборки приводятся в [Карпинский, 2023]).

Таблица 1.

### Результаты сравнения личностного смысла ребенка в общепопуляционной и профессиональной выборке

Психологические переменные	Общепопуляционная выборка		Профессиональная выборка		t
	M	SD	M	SD	
Терминальный смысл ребенка					
Ценностное отношение к детям	27,53	11,36	19,75	12,15	9,92***
Инструментальный смысл ребенка					
Активная деятельная жизнь	1,08	1,53	0,68	1,26	4,86***
Жизненная мудрость	1,77	1,17	1,31	1,20	5,91***
Здоровье	0,52	1,47	-0,08	0,89	10,48***
Интересная работа	0,33	1,29	0,04	0,87	5,21***
Красота природы и искусства	1,10	1,28	0,38	0,84	13,22***
Любовь	1,35	1,48	0,56	1,17	10,51***
Материально обеспеченная жизнь	0,12	1,45	-0,25	0,87	6,59***
Наличие хороших и верных друзей	0,70	1,19	0,16	0,65	12,97***
Общественное признание	0,91	1,14	1,09	1,03	2,72**
Познание	1,00	1,42	0,90	1,10	1,35
Продуктивная жизнь	0,70	1,54	0,93	1,30	2,78**
Развитие	0,88	1,47	1,06	1,17	2,41*
Развлечения	0,20	1,70	-0,47	1,12	9,22***
Свобода	0,07	1,45	0,06	0,75	0,15
Счастливая семейная жизнь	1,93	1,27	1,15	1,08	11,23***
Счастье других	0,94	1,27	0,27	0,67	15,47***
Творчество	0,83	1,36	0,78	1,04	0,69
Уверенность в себе	1,31	1,35	1,05	1,06	3,73***
Индекс прагматической значимости ребенка	0,67	0,24	0,47	0,22	14,19***
Индекс позитивного смысла ребенка	0,75	0,28	0,73	0,31	1,04
Индекс негативного смысла ребенка	0,23	0,27	0,20	0,24	2,22*
Индекс конфликтного смысла ребенка	0,24	0,29	0,23	0,29	0,55
Индекс дифференцированности смысла ребенка	0,24	0,23	0,20	0,09	6,34***
Интегральный индекс	16,22	15,89	14,24	9,35	3,28**
Интегральный индекс (усредненный)	0,90	0,88	0,79	0,52	3,27**

Примечания: M – среднее арифметическое; SD – стандартное отклонение; t – эмпирическое значение критерия Стьюдента; d – эмпирическое значение критерия Коэна; \*  $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,01$ , \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

Сравнение общепопуляционной выборки и выборки специалистов педономического труда обнаруживает множественные различия в смыс-

лообразовании ребенка. По общему «количеству» вкладываемого в ребенка смысла – как терминального (по шкале ценностного отноше-



ния к детям), так и прагматического (по индексу прагматической значимости ребенка) – работники педономических профессий значительно уступают группе сравнения, то есть характеризуются в целом низким уровнем осмысленности ребенка. Это снижение, вероятно, объясняется профессионализацией отношения к детям, которые в рамках педономических профессий служат предметом рутинных трудовых действий и операций. Вследствие этого наступает своего рода «оповседневнивание», «десакрализация» ребенка, то есть потеря им особой значимости для взрослого (ср. «дети – это святое!»).

Общий профиль оценок прагматического смысла ребенка в профессиональной выборке по своей форме повторяет конфигурацию общепопуляционного профиля, но по 12 из 18 смыслообразующих ценностей ребенок оценивается как менее инструментальное и/или более преградное обстоятельство. В жизни работников педономического труда ребенок в большей степени, чем в жизни представителей других профессий, содействует реализации только лишь ценностей «развитие», «продуктивная жизнь» и «общественное признание» (Рисунок 2). Некоторые из наблюдаемых различий всерьез настораживают, поскольку могут быть симптомами профессионально обусловленного выгорания и деформации лично-

сти. Это относится к сравнительно низким оценкам ребенка как условия реализации ценности «интересная работа», а также к тенденции его осмысления в качестве откровенной помехи для «здоровья», «материально обеспеченной жизни» и «развлечений». Кроме того, судя по смыслометрическому индексу дифференцированности, работники педономического труда склонны выставлять ребенку более однообразные, стереотипные оценки, что свидетельствует о повышенной ригидности процесса смыслообразования. В комплексе эти различия могут указывать на подверженность специалистов деперсонализации или дегуманизации ребенка, что соответствует межличностному компоненту в синдроме профессионального выгорания.

Таким образом, общий градиент межгрупповых различий сводится к тому, что, как это ни парадоксально, для работников педономических профессий ребенок представляет меньшую личностную ценность (позитивный терминальный смысл), а также наделяется меньшим инструментальным или же более преградным прагматическим смыслом в контексте реализации большинства смыслообразующих ценностей (воистину, «Хорошо быть учителем, детским врачом, социальным педагогом и т. д., если б только дети работать не мешали!»).

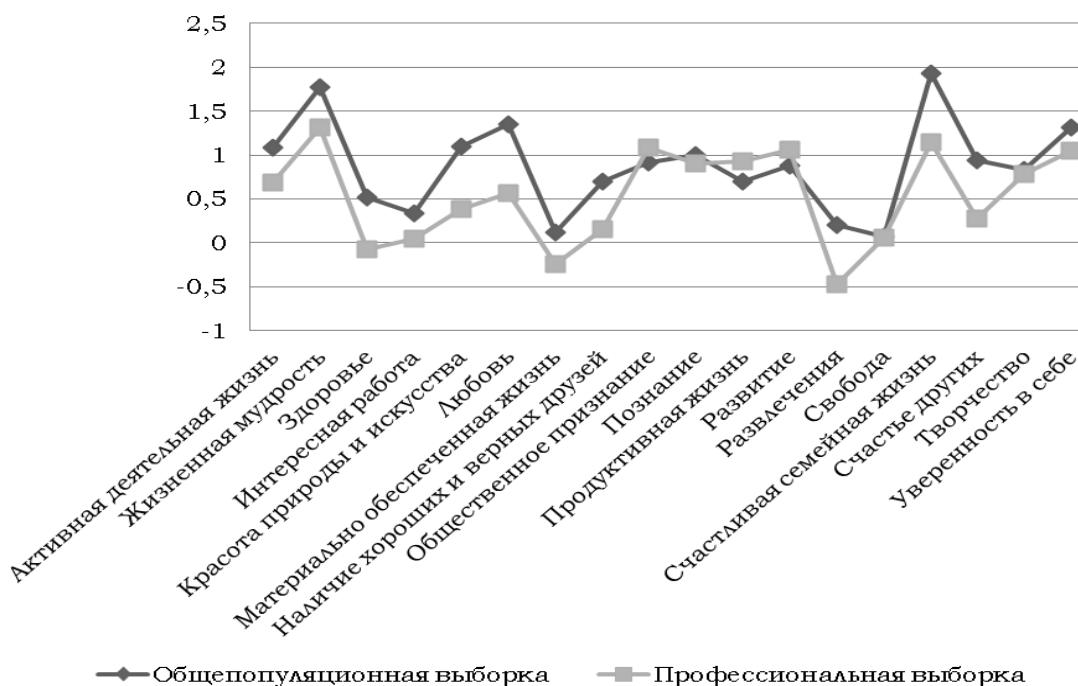


Рисунок 2. Графики средних значений смысловых оценок ребенка в общепопуляционной и профессиональной выборке

На следующем этапе исследования анализировались корреляционные взаимосвязи личностного смысла ребенка с профессионально-

психологическими особенностями работников педономического труда (Таблица 2).

Таблица 2.

### Корреляции типов личностного смысла ребенка с профессионально-психологическими особенностями испытуемых

Профессионально-психологические особенности	Теоретические типы личностного смысла ребенка		
	Позитивный терминальный	Позитивный прагматический	Негативный прагматический
Удовлетворенность карьерой	0,39***	0,40***	-0,46***
Энергичность	0,30***	0,33***	-0,35***
Энтузиазм	0,18**	0,18**	-0,25***
Поглощенность деятельностью	0,22***	0,22***	-0,27***
Переживание удовольствия	0,31***	0,21***	-0,32***
Переживание смысла	0,23***	0,21***	-0,36***
Переживание усилия	-0,26***	-0,23***	0,31***
Переживание пустоты	-0,29***	-0,24***	0,35***
Внутренняя мотивация	0,26***	0,26***	-0,36***
Интегрированная мотивация	0,25***	0,24***	-0,32***
Идентифицированная мотивация	0,11	0,18**	-0,26***
Интроецированная мотивация	0,06	0,08	-0,07
Экстернальная мотивация	0,02	-0,05	0,17**
Амотивация	-0,09	-0,16**	0,20**
Автономная мотивация	0,24***	0,21***	-0,33***
Контролируемая мотивация	-0,01	-0,07	0,15*
Индекс относительной автономии	0,19**	0,14*	-0,28***

Примечания: \*  $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,01$ , \*\*\*  $p \leq 0,001$  при  $N = 240$ .

Первоочередной задачей выступала проверка гипотез о характере соотношения трех типов личностного смысла ребенка – позитивного терминального, позитивного прагматического и негативного прагматического – с шестью типами профессиональной мотивации, разграничиваемыми в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана.

Полученные данные свидетельствуют, что типы личностного смысла ребенка тяготеют к разным полюсам мотивационного континуума «автономная–контролируемая» регуляции. С ростом автономии профессиональной мотивации теснота корреляции прогрессивно увеличивается, а ее знак оборачивается с минуса на плюс – во взаимосвязях с позитивным терминальным смыслом ( $0,26 > 0,25 > 0,11 > 0,06 > 0,02 > -0,09$ ), равно как и с позитивным прагматическим смыслом ребенка ( $0,26 > 0,24 > 0,18 > 0,08 > -0,05 > -0,16$ ). Эти типы личностного смысла ребенка проявляют тропность к полюсу автономной мотивационной регуляции (их корреляции с данным полюсом составляют 0,24 и 0,21 соответственно). Негативный прагматический смысл ребенка, наоборот, тяготеет к полюсу контролируемой мотивационной регуляции (его корреляция с данным полюсом составляет 0,15). Здесь прослеживается прямо противоположная законо-

мерность изменения тесноты и знака корреляционных связей с типами профессиональной мотивации в континууме «автономной–контролируемой» регуляции ( $-0,36 < -0,32 < -0,26 < -0,07 < 0,17 < 0,20$ ). Наблюдаемые паттерны корреляций – так называемые «симплекс-паттерны» (simplex pattern) [Ryan, Connell, 1989] – позволяют с полным основанием интегрировать типы личностного смысла ребенка в континуум профессиональной мотивации.

Таким образом, позитивный терминальный смысл ребенка сопряжен с внутренней и интегрированной мотивацией, позитивный прагматический смысл ребенка – с внутренней, интегрированной и идентифицированной мотивацией, а негативный прагматический смысл ребенка – с экстернальной мотивацией и амотивацией профессиональной педономической деятельности. Позитивный терминальный и прагматический смыслы ребенка создают предпосылки для автономной мотивационной регуляции, тогда как негативный прагматический смысл ребенка, напротив, предпосылает гетерономную, контролируемую мотивационную регуляцию труда. Исходя из обнаруженных паттернов корреляций, можно утверждать, что эти типы личностного смысла ребенка составляют специфический континуум мотивационно-смысловой (побудитель-

ной) регуляции профессиональной педономической деятельности.

Другая задача корреляционного анализа заключалась в оценке предположения о том, что в рамках данного континуума типы личностного смысла ребенка упорядочены по степени функциональной оптимальности-пессимальности. В качестве психологических критериев регуляторного оптимума фигурировали показатели субъективной удовлетворенности карьерой, увлеченности работой и переживаний в профессиональной деятельности. Все эти показатели можно рассматривать как процессуальные и результативные компоненты субъективной успешности и субъективного благополучия в домене профессиональной жизни.

Имеющиеся данные свидетельствуют, что позитивному терминальному и позитивному инструментальному смыслу ребенка сопутствует карьерная удовлетворенность, увлеченность работой (более высокая энергичность, энтузиазм и вовлеченность), переживания удовольствия и смысла в профессиональной педономической деятельности. Негативному прагматическому смыслу ребенка «аккомпанируют» пониженная удовлетворенность карьерой и увлеченность работой, менее выраженные переживания удовольствия и смысла, но зато более интенсивные переживания усилия и пустоты в профессиональной деятельности. По совокупности критериев позитивный терминальный и прагматический смыслы ребенка могут быть признаны функционально оптимальными, тогда как негативный прагматический смысл ребенка – функционально неоптимальным или даже пессимальным для регуляции педономического труда и профессионально-личностного развития его субъектов.

Следует отметить, что терминальный и праг-

матический смыслы ребенка подразделяются на уровне теоретической типологии, тогда как в эмпирической действительности каждый отдельный взрослый, как правило, является носителем сразу обоих смыслов. Эмпирическая типология личностного смысла ребенка базируется на выделении устойчивых и повторяющихся вариантов соотношения терминального и прагматического смыслов. Поэтому для дальнейшего анализа мотивационно-смысловой регуляции педономического труда необходим переход от теоретически полагаемых «чистых» типов к эмпирически наблюдаемым «смешанным» типам личностного смысла ребенка.

Эмпирическая типология личностного смысла ребенка в выборке специалистов педономического труда строилась с помощью неиерархического кластерного анализа (алгоритм Ллойда). Эмпирические типы подразделялись на основании индивидуальной выраженности позитивного терминального смысла (на основе показателя «Шкалы ценностного отношения к детям») и прагматического смысла (на основе интегрального показателя смыслометрического анализа ребенка). «Сырые» баллы по данным диагностическим показателям предварительно были преобразованы в шкалу Z-оценок ( $M = 0, SD = 1$ ). На перекрестье указанных критериев удалось выделить четыре варианта соотношения терминального и прагматического смысла, которые воспроизводят эмпирические типы смыслового отношения к ребенку, ранее обнаруженные на материале большой общепопуляционной выборки: ценностный, утилитарный, ценностно-утилитарный и отчужденный [Карпинский, 2023]. В Таблице 3 приведены существенные характеристики названных типов личностного смысла ребенка.

Таблица 3.

**Эмпирические типы личностного смысла ребенка в выборке специалистов педономического труда**

Эмпирические типы личностного смысла ребенка	N/f	Терминальный смысл		Прагматический смысл	
		M	SD	M	SD
Тип 1 – «утилитарный»	57/23,7	-0,68	0,44	0,29	0,60
Тип 2 – «ценностно-утилитарный»	49/20,4	1,28	0,72	1,37	0,84
Тип 3 – «отчужденный»	63/26,3	-0,95	0,39	-0,94	0,42
Тип 4 – «ценностный»	71/29,6	0,50	0,43	-0,35	0,42
Значимость различий между типами по F-критерию Фишера		F (3;236) = 243,7; p < 0,000		F (3;236) = 162,7; p < 0,000	
Примечания: N/f – количество/процентная доля испытуемых, отнесенных к типу; M – среднее арифметическое значение показателя в Z-оценках; SD – стандартное отклонение показателя в Z-оценках.					

Ценностно-утилитарный тип (20,4 % испытуемых) характеризуется высокими (по сравнению со средневыборочными) значениями как цен-

ностного, так и прагматического смысла ребенка; ценностный тип (29,6 %) – повышенными значениями ценностного смысла в сочетании с

пониженными значениями прагматического смысла ребенка; утилитарный тип (23,7 %) – пониженными значениями ценностного смысла в комбинации с повышенными значениями прагматического смысла ребенка; отчужденный тип (26,3 %) – низкими значениями как ценностного, так и прагматического смысла ребенка. С точки зрения общего «количества» (общего уровня осмысленности) и «качества» (позитивной модальности) личностного смысла ребенка, ценностно-утилитарный тип превосходит все остальные, что позволяет выдвинуть гипотезу о его функциональной оптимальности, субопти-

мальности – ценностного и утилитарного типов, пессимальности – отчужденного типа.

Данная гипотеза верифицировалась путем однокритериального дисперсионного анализа, в котором роль фактора играла типологическая принадлежность, а профессионально-психологические особенности испытуемого назначались зависимыми переменными. Результаты анализа подтверждают существование целого комплекса профессионально-психологических особенностей у работников с разнотипным смыслом ребенка (Таблица 4).

Таблица 4.

#### Субъективная профессиональная успешность и благополучие работников педономического труда при разных типах личностного смысла ребенка

Профессионально-психологические особенности	Эмпирические типы личностного смысла ребенка				F-критерий
	Ценностно-утилитарный	Ценностный	Утилитарный	Отчужденный	
Удовлетворенность карьерой	15,33 (3,66)	13,24 (3,28)	12,26 (3,32)	13,11 (3,45)	7,52***
Энергичность	3,78 (0,82)	3,02 (0,78)	3,01 (0,77)	3,02 (1,04)	11,36***
Энтузиазм	3,95 (1,00)	3,50 (0,92)	3,28 (1,26)	3,13 (0,93)	8,69***
Поглощенность	3,32 (1,08)	2,55 (1,28)	2,45 (1,07)	2,55 (1,28)	5,07**
Переживание удовольствия	4,24 (1,15)	3,19 (1,03)	3,29 (1,19)	3,29 (0,90)	8,99***
Переживание смысла	5,05 (1,01)	4,56 (1,17)	4,26 (1,33)	4,02 (1,00)	10,51***
Переживание усилия	2,82 (1,08)	3,23 (0,94)	3,33 (0,90)	3,55 (1,01)	6,69***
Переживание пустоты	1,88 (0,77)	2,57 (1,00)	2,74 (0,91)	2,75 (1,23)	8,98***
Внутренняя мотивация	3,99 (0,90)	3,42 (1,01)	3,20 (0,85)	3,16 (1,12)	8,26***
Интегрированная	4,03 (0,90)	3,36 (0,89)	3,21 (0,88)	3,36 (0,89)	9,65***
Идентифицированная	3,77 (1,03)	3,49 (1,14)	3,42 (1,06)	3,29 (1,10)	1,93
Интроецированная	2,56 (0,76)	2,69 (0,80)	2,65 (0,81)	2,66 (0,67)	0,30
Экстернальная	2,40 (0,82)	2,40 (0,80)	2,72 (0,96)	2,75 (0,85)	3,06*
Амотивация	1,85 (0,95)	2,19 (1,01)	2,00 (1,12)	2,13 (1,03)	1,23
Автономная мотивация	11,79 (2,63)	10,27 (2,92)	9,84 (2,83)	9,70 (2,66)	6,36***
Контролируемая мотивация	6,81 (1,64)	7,06 (2,07)	7,64 (2,10)	7,52 (2,26)	2,08
Индекс автономии	4,97 (3,82)	3,21 (4,52)	2,32 (4,84)	2,06 (4,21)	4,92**

Примечания: \*  $p \leq 0,05$ , \*\*  $p \leq 0,01$ , \*\*\*  $p \leq 0,001$  при  $N = 240$ ,  $df = 3$ , 236.

В отношении профессионально-психологических характеристик инвариантно воспроизводится следующий паттерн межгрупповых различий: по сравнению с носителями всех остальных типов личностного смысла ребенка представители ценностно-утилитарного типа характеризуются более высокой выраженностью позитивных профессионально-психологических проявлений (удовлетворенностью карьерой; переживаниями удовольствия, смысла и усилия в профессиональной деятельности; энергичностью, энтузиазмом и поглощенностью трудом; внутренней и интегрированной мотивацией, а также общим уровнем автономии в профессиональной мотивации) и более низкой выраженностью негативных профессионально-психологических проявлений (переживанием пустоты в профессиональной деятельности, экс-

тернальной мотивацией, амотивацией и общим уровнем контролируемой профессиональной мотивации). В этой связи именно ценностно-утилитарный тип личностного смысла ребенка обеспечивает оптимальную мотивационно-смысловую регуляцию профессиональной деятельности педономической направленности.

Несколько неожиданным оказался факт отсутствия каких-либо статистически достоверных и практически значимых различий между ценностным, утилитарным и отчужденным типами личностно-смыслового отношения к ребенку. Самым удивительным является то, что ценностный тип личностного смысла ребенка, который соответствует идеалам гуманизма, не обеспечивает ощутимых регуляторных (функциональных) преимуществ для субъективной профессиональной успешности и благополучия специалиста

педономического труда. Парадоксально и то, представители отчужденного типа, которые весьма безразличны и равнодушны к ребенку, не только не уступают, но даже немного превосходят ценностный и утилитарный типы по ряду показателей профессиональной успешности и благополучия. К примеру, в ходе профессиональной деятельности они закономерно переживают меньше смысла и больше пустоты, вынуждены прикладывать большие усилия, но при этом деятельность доставляет им большее удовольствие. Возможно, если сравнить данные типы в другой перспективе – успешности и благополучия не самого субъекта профессиональной деятельности, а детей, с которыми он работает (учеников, воспитанников, пациентов, клиентов, подопечных и т. д.), то обнаружится несколько иная картина. В данном случае оптимальность тех или иных психических регуляторов профессиональной деятельности должна устанавливаться по критериям, характеризующим не только субъекта, но и объект его труда (например, для учителя – успешность и благополучие его ученика в домене учебной деятельности).

### Заключение

Подводя итог проведенного исследования, следует подчеркнуть, что личностный смысл ребенка выступает значимым фактором мотивационно-смысловой регуляции профессиональной педономической деятельности. Индивидуальные особенности и различия личностного смысла ребенка сопряжены с объективными и субъективными, процессуальными и результативными аспектами профессиональной успешности, благополучия и здоровья специалистов «детоцентрического» профиля. В этой связи понятие «личностный смысл ребенка» представляется ценным теоретическим концептом и диагностическим конструктом для объяснения психической детерминации индивидуального развития и поведения взрослого человека как в репродуктивно-родительском, так и в профессионально-организационном доменах жизни. Психологические виды и типы личностного смысла ребенка, выделяемые на основании качественно-количественных признаков (топологических, модальностных и интенсивностных), обнаруживают разные степени функциональной оптимальности–пессимальности в регуляции именно тех видов деятельности, которые являются ведущими в психическом развитии и доминирующими в

структуре жизнедеятельности взрослого: рождение и воспитание детей и профессиональный труд (педономической направленности). В сущности, личностный смысл ребенка регулирует такие виды деятельности, посредством которых каждый взрослый член общества вносит личный вклад в его воспроизводство и процветание.

### Библиографический список

1. Варга А. Я. Типы родительского отношения. Самара : Бахрах, 1997. 87 с.
2. Голзицкая А. А. Динамика предмета социологических и психологических исследований семьи и родительства в изменяющемся социокультурном контексте / А. А. Голзицкая, Н. В. Кисельникова, Е. А. Курминская // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 3. С. 5–21.
3. Головей Л. А. К проблеме дифференциации основных понятий в системе отношений «родитель–ребенок»: теоретический и эмпирический аспекты / Л. А. Головей, С. С. Савенышева, В. Е. Василенко // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2014. Серия 12. С. 84–95.
4. Данина М. М. Современное состояние исследований в области регуляции репродуктивного поведения супругов / М. М. Данина, Н. В. Кисельникова, А. А. Голзицкая // Национальный психологический журнал. 2016. № 2 (22). С. 73–84.
5. Захарова Е. И. Родительство как возрастнопсихологический феномен. Москва, 2017. 376 с.
6. Карпинский К. В. Источники смысла жизни: новый метод психодиагностики личности. Гродно : ГрГУ, 2021. 219 с.
7. Карпинский К. В. Личностный смысл ребенка: что дети значат для взрослых. Гродно : ГрГУ, 2023. 515 с.
8. Карпинский К. В. Психология смысложизненного кризиса. Гродно : ГрГУ, 2019. 623 с.
9. Карпинский К. В. Психология профессиональной успешности / К. В. Карпинский, Т. В. Гижук. Гродно : ГрГУ, 2017. 169 с.
10. Карпинский К. В. Шкала удовлетворенности карьерой: разработка и психометрическая апробация / К. В. Карпинский, Т. В. Гижук. // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 4. С. 101–116.
11. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
12. Кутузова Д. А. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога. Москва, 2006. 213 с.
13. Мандрикова Е. Ю. Теория самодетерминации в организационном контексте: обзор зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 4. С. 126–140.
14. Одинцова О. Ю. Трансформации современного родительства: психологические аспекты / О. Ю. Один-

цова, Ю. В. Миснюк. Кострома : Изд-во Костромского государственного университета, 2022. 238 с.

15. Осин Е. Н. Профессиональная мотивация сотрудников российских предприятий: диагностика и связи с благополучием и успешностью деятельности / Е. Н. Осин, А. А. Горбунова, Т. О. Гордеева // Организационная психология. 2017. Т. 7. № 4. С. 21–49.

16. Осин Е. Н. Автономная и контролируемая профессиональная мотивация как предикторы субъективного благополучия у сотрудников российских организаций / Е. Н. Осин, Т. Ю. Иванова, Т. О. Гордеева // Организационная психология. 2013. Т. 3. № 1. С. 8–29.

17. Осин Е. Н. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Организационная психология. 2017. Т. 7. № 2. С. 30–51.

18. Поваренков Ю. П. Психология деятельности профессионала. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 243 с.

19. Шадриков В. Д. Психология педагогических способностей / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 219 с.

20. Шауфели В. Увлеченность работой: Как научиться любить свою работу и получать от нее удовольствие / В. Шауфели, П. Дийкстра, Т. Иванова. Москва : Когито-Центр, 2015. 125 с.

21. Barber J. S. Ideational Influences on the Transition to Parenthood: Attitudes toward Childbearing and Competing Alternatives // *Social Psychology Quarterly*. 2001. № 64(2). P. 101–127.

22. Brenning K., Soenens B., Vansteenkiste M. What's your motivation to be pregnant? Relations between motives for parenthood and women's prenatal functioning // *Journal of Family Psychology*. 2015. № 29(5). P. 755–765.

23. Buckels E. E., Beall A. T., Hofer M. Individual differences in activation of the parental care motivational system: Assessment, prediction, and implications // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2015. № 108(3). P. 497–514.

24. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health // *Canadian Psychology*. 2008. № 49(3). P. 182–185.

25. Gagné M., Deci E. L. Self-determination theory and work motivation // *Journal of Organizational Behavior*. 2005. № 26(4). P. 331–362.

26. Gagné M., Forest J., Vansteenkiste M. The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2015. № 24(2). P. 178–196.

27. Gauthier L., Guay F., Senecal C., Pierce T. Women's depressive symptoms during the transition to motherhood: The role of competence, relatedness, and autonomy // *Journal of Health Psychology*. 2010. № 15. P. 1145–1156.

28. Gauthier L., Senecal C., Guay F. Construction and validation of the Motivation to Have a Child Scale (MCS) // *European Review of Applied Psychology*. 2007. № 57. P. 77–89.

29. Kestler-Peleg M. Breastfeeding motivation and Self-Determination Theory // *Social Science & Medicine*. 2015. № 144. P. 19–27.

30. Mizrak B., Ozerdogan N., Ozdamar K., Gursoy E. Factors affecting breastfeeding motivation in primiparous mothers: An application of breastfeeding motivation scale based on self-determination theory // *Health Care for Women International*. 2019. № 40(6). P. 637–652.

31. Morse J. L., Steger M. F. Giving Birth to Meaning: Understanding Parenthood Through the Psychology of Meaning in Life // *Pathways and Barriers to Parenthood* / O. Taubman Ben-Ari (Ed.). Springer, 2019. P. 1–17.

32. Nauck B. Value of children and the framing of fertility: Results from a cross-cultural comparative survey in 10 societies // *European Sociological Review*. 2007. № 23. P. 615–629.

33. Ryan R. M., Connell J. P. Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. № 57(5). P. 749–761.

34. Ryan R. M., Deci E. L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. N.Y.: The Guilford Press, 2017. 756 p.

35. To S. M. Development and Validation of a Quantitative Measure for Chinese Sources of Parental Meaning // *Journal of Child and Family Studies*. 2015. № 24(12). P. 3580–3594.

#### Reference list

1. Varga A. Ja. Tipy roditel'skogo otnoshenija = Parent relationship types Samara : Bahrah, 1997. 87 s.

2. Golzickaja A. A. Dinamika predmeta sociologicheskikh i psihologicheskikh issledovanij sem'i i roditel'stva v izmenjajushhemsja sociokul'turnom kontekste = Dynamics of the subject of sociological and psychological studies of family and parenthood in a changing sociocultural context / A. A. Golzickaja, N. V. Kisel'nikova, E. A. Kuminskaja // *Social'naja psihologija i obshestvo*. 2020. T. 11. № 3. S. 5–21.

3. Golovej L. A. K probleme differenciacii osnovnyh ponjatij v sisteme otnoshenij «roditel'–rebenok»: teoreticheskij i jempiricheskij aspekty = To the problem of differentiation of basic concepts in the parent-child relationship system: theoretical and empirical aspects / L. A. Golovej, S. S. Savenysheva, V. E. Vasilenko // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. 2014. Serija 12. S. 84–95.

4. Danina M. M. Sovremennoe sostojanie issledovanij v oblasti reguljacii reproduktivnogo povedenija suprugov = Current state of research in the regulation of reproductive behavior of spouses / M. M. Danina, N. V. Kisel'nikova,

- A. A. Golzickaja // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2016. № 2 (22). S. 73–84.
5. Zaharova E. I. Roditel'stvo kak vozrastno-psihologicheskij fenomen = Parenthood as an age-psychological phenomenon. Moskva, 2017. 376 s.
6. Karpinskij K. V. Istochniki smysla zhizni: novyj metod psihodiagnostiki lichnosti = Sources of meaning in life: a new method of personality psychodiagnosis. Grodno : GrGU, 2021. 219 s.
7. Karpinskij K. V. Lichnostnyj smysl rebenka: chto deti znachat dlja vzroslyh = Personal meaning of the child: what children mean for adults. Grodno : GrGU, 2023. 515 s.
8. Karpinskij K. V. Psihologija smyslozhiznennogo krizisa = Psychology of the meaningful crisis. Grodno : GrGU, 2019. 623 s.
9. Karpinskij K. V. Psihologija professional'noj uspešnosti = Psychology of professional success / K. V. Karpinskij, T. V. Gizhuk. Grodno : GrGU, 2017. 169 s.
10. Karpinskij K. V. Shkala udovletvorennosti kar'eroy: razrabotka i psihometricheskaja aprobacija = Career satisfaction scale: development and psychometric testing / K. V. Karpinskij, T. V. Gizhuk. // Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psihologija. 2016. T. 9. № 4. S. 101–116.
11. Klimov E. A. Psihologija professionala = Psychology of a professional. Moskva, Voronezh : NPO «MODJeK», 1996. 400 s.
12. Kutuzova D. A. Organizacija dejatel'nosti i stil' samoreguljarii kak faktory professional'nogo vygoranija pedagoga-psihologa = Organization of activities and style of self-regulation as factors of professional burnout of a teacher-psychologist. Moskva, 2006. 213 s.
13. Mandrikova E. Ju. Teorija samodeterminacii v organizacionnom kontekste: obzor zarubežnyh issledovanij = Self-determination theory in organizational context: overview of foreign research // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2010. T. 7. № 4. S. 126–140.
14. Odincova O. Ju. Transformacii sovremennogo roditel'stva: psihologicheskie aspekty = Transformations of modern parenthood: psychological aspects / O. Ju. Odincova, Ju. V. Misijuk. Kostroma : Izd-vo Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta, 2022. 238 s.
15. Osin E. N. Professional'naja motivacija sotrudnikov rossijskih predpriyatij: diagnostika i svjazi s blagopoluchiem i uspešnost'ju dejatel'nosti = Professional motivation of employees of Russian enterprises: diagnostics and links with the well-being and success of activities / E. N. Osin, A. A. Gorbunova, T. O. Gordeeva // Organizacionnaja psihologija. 2017. T. 7. № 4. S. 21–49.
16. Osin E. N. Avtonomnaja i kontroliruemaja professional'naja motivacija kak prediktory sub#ektivnogo blagopoluchija u sotrudnikov rossijskih organizacij = Autonomous and controlled professional motivation as predictors of subjective well-being among employees of Russian organizations / E. N. Osin, T. Ju. Ivanova, T. O. Gordeeva // Organizacionnaja psihologija. 2013. T. 3. № 1. S. 8–29.
17. Osin E. N. Diagnostika perezhivanij v professional'noj dejatel'nosti: validizacija metodiki = Diagnosis of experiences in professional activities: method validation / E. N. Osin, D. A. Leont'ev // Organizacionnaja psihologija. 2017. T. 7. № 2. S. 30–51.
18. Povarenkov Ju. P. Psihologija dejatel'nosti professionala = Psychology of professional activity Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. 243 s.
19. Shadrikov V. D. Psihologija pedagogicheskikh sposobnostej = Psychology of pedagogical abilities / V. D. Shadrikov, V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. 219 s.
20. Shaufeli V. Uvlečenost' rabotoj: Kak nauchit'sja ljubit' svoju rabotu i poluchat' ot nee udovol'stvie = Passion for work: How to learn to love and enjoy your work / V. Shaufeli, P. Dijkstra, T. Ivanova. Moskva : Kogito-Centr, 2015. 125 s.
21. Barber J. S. Ideational Influences on the Transition to Parenthood: Attitudes toward Childbearing and Competing Alternatives // Social Psychology Quarterly. 2001. № 64(2). P. 101–127.
22. Brenning K., Soenens B., Vansteenkiste M. What's your motivation to be pregnant? Relations between motives for parenthood and women's prenatal functioning // Journal of Family Psychology. 2015. № 29(5). P. 755–765.
23. Buckels E. E., Beall A. T., Hofer M. Individual differences in activation of the parental care motivational system: Assessment, prediction, and implications // Journal of Personality and Social Psychology. 2015. № 108(3). P. 497–514.
24. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health // Canadian Psychology. 2008. № 49(3). P. 182–185.
25. Gagné M., Deci E. L. Self-determination theory and work motivation // Journal of Organizational Behavior. 2005. № 26(4). P. 331–362.
26. Gagné M., Forest J., Vansteenkiste M. The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2015. № 24(2). P. 178–196.
27. Gauthier L., Guay F., Senecal C., Pierce T. Women's depressive symptoms during the transition to motherhood: The role of competence, relatedness, and autonomy // Journal of Health Psychology. 2010. № 15. P. 1145–1156.
28. Gauthier L., Senecal C., Guay F. Construction and validation of the Motivation to Have a Child Scale (MCS) // European Review of Applied Psychology. 2007. № 57. P. 77–89.
29. Kestler-Peleg M. Breastfeeding motivation and Self-Determination Theory // Social Science & Medicine. 2015. № 144. P. 19–27.

30. Mizrak B., Ozerdogan N., Ozdamar K., Gursoy E. Factors affecting breastfeeding motivation in primiparous mothers: An application of breastfeeding motivation scale based on self-determination theory // *Health Care for Women International*. 2019. № 40(6). P. 637–652.
31. Morse J. L., Steger M. F. Giving Birth to Meaning: Understanding Parenthood Through the Psychology of Meaning in Life // *Pathways and Barriers to Parenthood* / O. Taubman Ben-Ari (Ed.). Springer, 2019. P. 1–17.
32. Nauck B. Value of children and the framing of fertility: Results from a cross-cultural comparative survey in 10 societies // *European Sociological Review*. 2007. № 23. P. 615–629.
33. Ryan R. M., Connell J. P. Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. № 57(5). P. 749–761.
34. Ryan R. M., Deci E. L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. N. Y.: The Guilford Press, 2017. 756 p.
35. To S. M. Development and Validation of a Quantitative Measure for Chinese Sources of Parental Meaning // *Journal of Child and Family Studies*. 2015. № 24(12). P. 3580–3594.

Статья поступила в редакцию 16.12.2023; одобрена после рецензирования 15.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 16.12.2023; approved after reviewing 15.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.



## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Научная статья

УДК 159.923.3

DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_185

EDN: BMBJJI

### Наукoведческая рефлексия развития когнитивно-деятельностных средств педагогической психологии учения

Игорь Никитович Семенов<sup>1</sup>, Илья Геннадьевич Калашников<sup>2✉</sup>

<sup>1</sup>Доктор психологических наук, профессор, Московский городской педагогический университет. 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, д. 4, к. 1

<sup>2</sup>Аспирант, Московский городской педагогический университет. 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, д. 4, к. 1

<sup>1</sup>i\_samenov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6689-448X>

<sup>2</sup>simpson\_@inbox.ru✉, <https://orcid.org/0009-0003-4173-0368>

**Аннотация.** Важная сфера современной общей и педагогической психологии – изучение и развитие когнитивных процессов. Одним из конструктивных направлений этого является созданная выдающимся ученым мирового уровня Н. Ф. Талызиной деятельностная теория учения, творчески реализующая традицию Л. С. Выготского – А. Н. Леонтьева – П. Я. Гальперина. В связи с вековым юбилеем выпускницы ЯГПУ и почетного профессора МГУ Н. Ф. Талызиной актуально изучение становления ее научного творчества и педагогического опыта преподавания в высшей школе как эффективного прецедента оригинального развития современного человекознания в методологическом единстве его фундаментального и прикладного направлений. В статье показано взаимодействие познавательных поисков Н. Ф. Талызиной с ассимиляцией и развитием ею достижений научных школ ее учителей в науке: П. А. Шеварева, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина. Новизна данной статьи заключается в изучении – с позиций институционально-персонологического и субъектно-деятельностного подходов к научному творчеству – взаимодействия теоретико-методологических основ обучения и их психолого-педагогической реализации в деятельностной концепции учения Н. Ф. Талызиной. Становление этой концепции было детерминировано как новациями изучения когнитивных процессов методом их планомерного формирования в контексте кибернетики и программированного обучения, так и опытом подготовки специалистов и руководства кафедрами и образовательными центрами педагогического профиля на факультетах психологии и философии МГУ. В статье впервые дифференцирована полная периодизация семидесятилетней эволюции научного творчества и показано развитие ее достижений в построении когнитивно-деятельностных средств психолого-педагогического обеспечения эффективности учения в контексте модернизации непрерывного профессионального образования в современных социокультурных условиях.

**Ключевые слова:** педагогическая психология; история психологии; системогенез; рефлексия; развивающее обучение; Н. Ф. Талызина; П. Я. Гальперин; А. Н. Леонтьев; П. А. Шеварев

**Для цитирования:** Семенов И. Н., Калашников И. Г. Наукoведческая рефлексия развития когнитивно-деятельностных средств педагогической психологии учения // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 185-196. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_185](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_185). <https://elibrary.ru/BMBJJI>

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS  
OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Original article

Scientific reflection on development of cognitive-activity means of teaching pedagogical psychology

Igor N. Semenov<sup>1</sup>, Ilya G. Kalashnikov<sup>2</sup>✉

<sup>1</sup>Doctor of psychological sciences, professor, Moscow city pedagogical university. 129226, Moscow, 2 Selskokhozyaistvenny lane 4, building 1

<sup>2</sup>Post-graduate student, Moscow city pedagogical university. 129226, Moscow, 2 Selskokhozyaistvenny lane 4, building 1

<sup>1</sup>i\_samenov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6689-448X>

<sup>2</sup>simpson\_@inbox.ru✉, <https://orcid.org/0009-0003-4173-0368>

**Abstract.** An important area of modern general and pedagogical psychology is the study and development of cognitive processes. One of the constructive directions of this is the activity theory of teaching created by outstanding world-class scientist N.F. Talyzina, which creatively implements the tradition of L. S. Vygotsky – A. N. Leontyev – P. Ya. Galperin. According to the centenary of the graduate of YSPU and Honorary Professor of Moscow State University N. F. Talyzina, the study of the formation of her scientific work and pedagogical experience of teaching at higher education as an effective precedent for the original development of modern human science in the methodological unity of its fundamental and applied directions is relevant. The article shows the interaction of the cognitive searches of N. F. Talyzina with assimilating and developing her achievements of the scientific schools of her teachers in science: P. A. Shevarev, A. N. Leontyev, P. Ya. Galperin. The novelty of this article lies in the study – from the standpoint of institutional-personological and subject-activity approaches to scientific work - of the interaction of the theoretical and methodological foundations in learning and their psychological and pedagogical implementation in the activity concept of N. F. Talyzina's teachings. The formation of this concept was determined both by innovations in the study of cognitive processes by the method of their systematic formation in the context of cybernetics and programmed learning, and by the experience of training specialists and leading departments and educational centers of the pedagogical profile at the departments of psychology and philosophy of Moscow State University. For the first time, the article differentiates the complete periodization of the seventy-year evolution of scientific creativity and shows the development of its achievements in the construction of cognitive-activity means of psychological and pedagogical support for the effectiveness of teaching in the context of modernization of continuing professional education in modern socio-cultural conditions.

**Key words:** pedagogical psychology; history of psychology; systemogenesis; reflection; developmental learning; N. F. Talyzina; P. Ya. Galperin; A.N. Leontyev; P. A. Shevarev

**For citation:** Semenov I. N., Kalashnikov I. G. Scientific reflection on development of cognitive-activity means of teaching pedagogical psychology. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023; (1): 185-196. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_185](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_185). <https://elibrary.ru/BMBJJJ>

## Введение

**Социокультурные контексты научно-педагогической деятельности Н. Ф. Талызиной.** Ярославская земля подарила России плеяду многих выдающихся деятелей (Ф. Волков, Ю. Любимов, Н. Некрасов, А. Опекушин, Л. Собинов, В. Терешкова и др.), в том числе – педагогов и психологов (К. Ушинский, В. Филатов, В. Шадриков). Одним из них в сфере современной педагогической психологии является академик Российской академии образования – Н. Ф. Талызина. Четверть своей долгой 94-летней жизни она провела на Ярославщине, где выросла как волевая, трудолюбивая, целеустремленная личность и сформировалась как профессиональный педагог, готовивший себя в ЯГПИ

(ныне ЯГПУ) им. К. Д. Ушинского к научно-психологической деятельности. Недавно, 28 декабря 2023 г., педагогическая и психологическая общественность отметила 100-летний юбилей выдающейся уроженки Ярославщины, выпускницы ЯГПУ – Нины Федоровны Талызиной (28.12.1923–06.01.2018), создателя одной из крупнейших в человекознании научной школы когнитивно-деятельностной психологии и педагогики учения.

В связи с вековым юбилеем и непреходящим интересом к ее достижениям как специалистов по модернизации обучения, так и историков психологии и педагогики (В. В. Давыдов, А. Н. Ждан, В. П. Зинченко, И. А. Зимняя, А. В. Петровский, В. В. Рубцов, И. Н. Семенов, М. А. Степанова, Т. И. Шамова и др.) в данной статье актуально

обращение к рефлексивно-предметному анализу жизнедеятельности выдающегося российского ученого мирового уровня и ее вклада в развитие педагогической психологии. При этом учтен также личный опыт общения и работы одного из авторов [Семенов, 2014] статьи на возглавляемой Н. Ф. Талызиной кафедре педагогики факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова под непосредственным руководством ее – и нашего общего учителя – П. Я. Гальперина [Семенов, 2012; Талызина, 2002]. Это способствовало позднее созданию научной школы рефлексивной психологии и педагогики развития творчества [Семенов, 1979; 1989; 1992] в науке, образовании и управлении.

Новизна статьи в том, что в ней – с институционально-персонологических позиций субъектно-деятельностного подхода [Семенов, 2012; 2014] – впервые науковедчески представлена и социокультурно обоснована экзистенциально-творческая периодизация четырнадцати этапов системогенеза профессиональной жизнедеятельности Н. Ф. Талызиной с акцентом на анализ изучения и формирование ею в обучении когнитивных процессов и умственных действий как доминанты ее деятельностной теории учения [Талызина, 1960; 1975; 1988; 2019; 2023]. Эта биографически полная периодизация охватывает весь ее жизненный путь: от Ярославского периода становления в ЯПУ (в педучилище) и ЯГПУ (в педуниверситете) как педагога вплоть до Московского периода развития в Институте психологии АПН РСФСР (ныне ПИ РАО) и в МГУ в качестве педагогического психолога и организатора университетского образования с всероссийской и мировой известностью. В современном человекознании созданная Н. Ф. Талызиной научная школа развивается во взаимодействии с другими культурно-деятельностными направлениями педагогической психологии (Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Н. Н. Поддъякова, В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова, В. Д. Шадрикова), изучаемыми историками российской науки (С. А. Богданчиков, А. Н. Ждан, А. Л. Журавлев, Т. Д. Марцинковская, В. А. Мазиллов, Ю. А. Олейник, А. А. Никольская, А. В. Петровский, И. Н. Семенов, М. А. Степанова, В. Д. Шадриков, М. Г. Ярошевский и др.).

Настоящая статья посвящена изучению житнетворчества Н. Ф. Талызиной и основных психолого-педагогических достижений созданной ею научной школы «деятельностной теории уче-

ния». Рассмотрим – с учетом обобщения историко-научных исследований [Алексеев, 1979; Выготский, 1997; Давыдов, 1982; Мазиллов, 2007; Савенков, 2023; Семенов, 2012; 2014; Талызина, 1997; 1998; 2002] – целостную периодизацию становления Н. Ф. Талызиной как педагога и системогенеза в качестве ученого-психолога на фоне науковедческой характеристики развития ею педагогической психологии и педагогики образования в социокультурном контексте рубежа XX–XXI вв.

Нина Федоровна Талызина прошла за 94 года огромный путь: от любознательной и волевой деревенской девушки из Ярославской губернии до крупного – мирового уровня – учено-новатора и организатора психолого-педагогической науки. Она выросла в семье с шестью детьми, которых воспитывала вместе с матерью, особенно после раннего ухода их отца из семьи. Эти трудности закалили волевой характер девушки Нины и наделили ее чувством ответственности, организованностью и экзистенциально-педагогическим опытом семейного обучения и воспитания детей. На формирование ее мировоззрения важное влияние оказала знакомая ей семья просветителя Ярославской губернии Б. Ф. Некрасова – племянника великого русского поэта и публициста середины XIX в. Н. А. Некрасова. Тем самым, Н. Ф. Талызина является носителем культурных и педагогических традиций русского просветительства. Их она развивала в непростых социокультурных условиях России XX в. и транслировала за рубежом во множестве лекций и книг на рубеже XX–XXI столетий, став знаменитостью в мировой педагогике и психологии.

Огромную научно-педагогическую деятельность Н. Ф. Талызиной (продуктивно представленную корпусом разнообразных трудов [Талызина, 1957; 1969; 1975; 1980; 1987а; 1987б; 1988; 2008; 2010; 2019; 2023 и др.]) целесообразно охарактеризовать путем построения полной периодизации ее житнетворчества.

### Методология исследования

*Взаимосвязь психологических подходов к изучению системогенеза житнетворчества ученого.* В современной психологии в Ярославской научной школе академика РАО В. Д. Шадрикова разрабатывается когнитивная методология [Мазиллов, 2007] системогенеза различных психических процессов, том числе, рефлексии и мышления, одаренности и творчества. С учетом

этого при науковедческом изучении системогенеза жизнетворчества Н. Ф. Талызиной нами использовался ряд таких взаимодействующих методов анализа, как системно-методологический, историко-научный, культурно-исторический, содержательно-смысловой, биографический, рефлексивно-феноменологический, субъектно-деятельностный, институционально-персонологический.

Эта методология реализована (в журналах: Психологический, Мир психологии, Известия РАО, Вестники МГУ, ЯПГУ, ПСТГУ и др.) на материале изучения нами жизнетворчества плеяды классических и современных корифеев в сфере: философии (О. Кюльпе, К. Роджерс, В. М. Розин, С. Л. Рубинштейн, Г. Г. Шпет), методологии (Н. Г. Алексеев, А. А. Зиновьев, И. С. Ладенко, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин), общей психологии (А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Я. А. Пономарев, Б. М. Теплов) и педагогической (Д. Б. Богоявленская, А. А. Бодалев, И. В. Дубровина, А. В. Петровский, В. Д. Шадриков), а также педагогов (П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, А. И. Савенков) и историков науки (А. Н. Ждан, В. В. Умрихин, М. Г. Ярошевский). Используем эту методологию для изучения системогенеза творческого пути академика РАО Н. Ф. Талызиной в человекознании и образовании.

### Результаты исследования

**Периодизация системогенеза жизнедеятельности Н. Ф. Талызиной как педагога и педагогического психолога.** В результате рефлексивно-науковедческого исследования системогенез ее жизнедеятельности дифференцируется на четырнадцать основных этапов. Они выделяются нами с акцентом на анализ их когнитивных аспектов, изучение и развитие которых составило доминанту ее обширных и глубоких психолого-педагогических интересов, а также теоретико-прикладных исследований и технологических разработок.

Говоря о первом – «семейно-школьном» – этапе (1923–1939), отметим, что Н. Ф. Талызина родилась в крестьянской многодетной семье в селе Лучинское на Ярославщине. Отец рано ушел из семьи, и Нине пришлось вместе с матерью поднимать остальных детей. При этом девушка в своей семье приобрела интуитивный опыт воспитания и когнитивного развития младших детей (дошкольников и школьников),

помогая им в обучении и контролируя их учебу. Сама она отлично училась в школе, где в предвоенные годы формировались ее базовые знания, социальное мировоззрение и ковался волевой характер – когнитивно-личностные предпосылки для последующей самостоятельной педагогической деятельности.

На втором – «средне-профессиональном» – этапе (1939–1942) Н. Ф. Талызина, помогая воспитанию младших детей в семье, все же нашла в себе силы в трудное военное время учиться в Ярославском педагогическом училище (ЯПУ), где освоила азы педагогической профессии учителя начальных классов.

После училища, обладая математическими способностями и педагогическим призванием, на третьем – «вузовском» – этапе (1942–1946) Н. Ф. Талызина во время войны училась в областном центре на физико-математическом факультете ЯГПУ. Здесь она заинтересовалась психологией и начала заниматься ею под руководством известного ученого середины XX в. Т. Г. Егорова – профессора ЯГПУ и одновременно заведующего лабораторией труда и производственного обучения Института психологии АПН РСФСР (ныне ПИ РАО). Он был крупным специалистом по формированию навыков чтения и по военной педагогике, строго руководил планомерно организованной работой своих сотрудников. При этом у волевой и трудолюбивой девушки наметился когнитивный профиль ее будущих психолого-педагогических интересов на материале анализа математического и логического мышления [Талызина, 1957; 2023]. На этом этапе завершилось становление Н. Ф. Талызиной как профессионального педагога, дальнейшее развитие – в качестве когнитивного педагогического психолога – продолжилось уже в Москве в течение более 70 лет.

На четвертом – «аспирантском» – этапе (1947–1950) Н. Ф. Талызина по рекомендации Т. Г. Егорова поступила и училась в аспирантуре столичного Института психологии АПН РСФСР (ныне ПИ РАО). Здесь она продолжила изучение когнитивных процессов на материале проблемного мышления и в 1950 г. защитила кандидатскую диссертацию «Умозаключения при решении геометрических задач» [Талызина, 1957]. Ее руководителем был крупнейший в XX в. психолог-ассоцианист и яркий ученый-педагог, член-корреспондент АПН РСФСР/СССР, заместитель директора по науке ПИ РАО – профессор МГУ П. А. Шеварев [см. о нем: Семенов, 2007],

анализ его достижений дан ею позднее [Талызина, 1997]. Параллельно с учебой в аспирантуре Н. Ф. Талызина работала в «лаборатории психологии учения и умственного развития школьников». Ее возглавляла известный в середине XX в. возрастной и педагогический психолог – будущий член-корреспондент АПН СССР Н. А. Менчинская. С тех пор развитие когнитивной проблематики педагогической психологии учения стало магистральным направлением профессиональных интересов будущего академика АПН СССР/РАО Н. Ф. Талызиной.

Все последующие этапы научно-педагогической деятельности Н. Ф. Талызиной осуществлялись в МГУ, куда ее пригласил заместитель директора ПИ РАО академик АПН РСФСР Б. М. Теплов, заведовавший тогда кафедрой психологии на философском факультете.

На пятом – «кафедральном» этапе – (1950–1951) – ассистент этой кафедры – Н. Ф. Талызина, продолжая сотрудничество по изучению логико-когнитивных процессов (на материале геометрических доказательств) со своим первым учителем по психологии П. А. Шеваревым [Талызина, 1997], вскоре проявила не только научно-исследовательские, но и организационно-педагогические способности. Это позволило профессору Б. М. Теплову назначить Н. Ф. Талызину заместителем заведующего кафедрой психологии философского факультета МГУ.

На шестом – «административном» этапе (1952–1959) – ставший в 1951 г. новым заведующим кафедрой академик АПН РСФСР А. Н. Леонтьев перевел в МГУ из ПИ РАО своих соратников – учеников Л. С. Выготского (П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин). При этом он назначил Н. Ф. Талызину заместителем заведующего кафедрой и отделения психологии философского факультета МГУ. В этой ответственной должности она вела также преподавательскую деятельность, читая курсы лекций по общей психологии (в том числе, по анализу логико-когнитивных процессов) на философском факультете. В этот период под руководством А. Н. Леонтьева [Давыдов, 1982] осуществлялась – с участием его соратников и Н. Ф. Талызиной – интенсивная перестройка учебно-научной работы сотрудников с теоретических позиций операциональной трактовки природы психической деятельности и ее формирования [Леонтьев, 1955] (эта его концепция была удостоена позднее в 1963 г. Ленинской премии). Тем самым А. Н. Леонтьев стал вторым

(после П. А. Шеварева) учителем Н. Ф. Талызиной в традиции школы Л. С. Выготского–А. Р. Лурии.

Указанная модернизация работы кафедры и отделения состояла в методологической переориентации с концепции процессуальности сознания и деятельности С. Л. Рубинштейна (основавшего в 1942 г. кафедру и в 1943 г. – отделение психологии МГУ [Савенков, 2023]) на ее принципиально иную – операциональную – трактовку [Леонтьев, 1955], восходящую к культурно-исторической теории Л. С. Выготского [см. о нем: Семенов, 1972]. В процессе концептуально-методологического обоснования этой перестройки Н. Ф. Талызина познакомилась с доцентом П. Я. Гальпериным (1902–1988) – крупнейшим теоретиком культурно-деятельностного подхода (альтернативного субъектно-деятельностному [Савенков, 2023] подходу С. Л. Рубинштейна). Она начала с ним многолетнее сотрудничество, реинтерпретировав [Гальперин, 1957] эмпирические данные своей диссертации [Талызина, 1957], защищенной в 1953 г. под руководством П. А. Шеварева [Талызина, 1997].

На седьмом – «общепсихологическом» этапе (1959–1963) – Н. Ф. Талызина стала развивать подход П. Я. Гальперина [Выготский, 1997; Семенов, 2012; Талызина, 2002], ассимилируя его идеи о необходимости изучения когнитивных процессов путем их поэтапного формирования в качестве умственных действий [Талызина, 1960] и понятий (что в дальнейшем изучалось специально ею [Талызина, 2019] и ее последователями [Серегин, 2013]). Ее новый руководитель П. Я. Гальперин, анализируя тогда феноменологию когнитивных процессов, разрабатывал идею об ориентировке как предмете психологии и намечал пути ее психолого-педагогической реализации посредством поэтапного формирования умственных действий и понятий.

Таким образом, П. Я. Гальперин стал третьим (после П. А. Шеварева и А. Н. Леонтьева), но ведущим учителем Н. Ф. Талызиной в сфере когнитивной общей, возрастной и педагогической психологии в течение последующего полувека. Это сотрудничество Н. Ф. Талызиной с П. Я. Гальпериным осуществлялось в русле многолетнего развития руководимой ими обоими фактически единой научной школы психологии ориентировки и планомерного формирования умственных действий как когнитивных процессов [Гальперин, 1957]. В этой школе участвовали их ученики и последователи (З. А. Решетова,

И. А. Володарская, А. Н. Ждан, И. П. Колошина, Н. Г. Салмина, И. И. Ильясов, Т. В. Габай, А. И. Айдарова, А. Ф. Ануфриев, Н. Н. Костюков, И. Н. Семенов и мн. др.), которые работали в разные годы на кафедрах педагогики, общей, возрастной, педагогической психологии МГУ [Семенов 2012; Талызина, 2002].

На восьмом – «программированном» – этапе (1963–1966) Н. Ф. Талызина возглавляет кафедру педагогики философского факультета МГУ и организует при нем «лабораторию программированного (управляемого) обучения». Здесь она читает соответствующий спецкурс, который многие годы пользуется большим успехом. Это способствует развитию отечественной когнитивной психологии [Алексеев, 1979], а также налаживанию усилиями Н. Ф. Талызиной международного сотрудничества по программированному обучению со специалистами из социалистических стран. Исходя из культурно-деятельностной традиции об орудийно-знаковом опосредовании формирования психической деятельности [Выготский, 1997; Леонтьев, 1955], Н. Ф. Талызина – на основе ассимиляции кибернетической парадигмы современного техникотехнологического образования [см. об этом: Алексеев, 1979] – творчески развивает подход П. Я. Гальперина к поэтапному формированию когнитивных процессов в условиях программирования обучения [Талызина, 1969]. Этому способствовала эвристическая модификация П. Я. Гальпериним идеей программированного обучения с деятельностных позиций. При этом Н. Ф. Талызина критически ассимилирует достижения необихевиористов [Алексеев, 1979], с позиций теорий деятельности и ориентировки в когнитивном контексте кибернетики и программированного обучения [Талызина, 1969; 1973].

На девятом – «факультетском» – этапе (1966–1970) в связи с созданием А. Н. Леонтьевым весной 1966 г. самостоятельного факультета психологии Н. Ф. Талызина возглавляет на нем кафедру педагогики и педагогической психологии МГУ. Она активно включается в организацию университетской подготовки профессиональных психологов, методически разрабатывая ее психолого-педагогическое обеспечение на основе концептуально-методологических средств [Семенов, 2014] когнитивно-деятельностного подхода к обучению. Если ранее этот подход служил основой для поэтапного формирования умственных действий и понятий у детей дошкольного и школьного возраста, то теперь – согласно специальному заданию декана А. Н. Леонтьева – Н. Ф. Талызиной и со-

трудникам ее кафедры предстояло обратиться к формированию знаний у взрослых обучаемых (по примеру факультета психологии ЛГУ согласно акмеологической стратегии Б. Г. Ананьева, реализованной А. А. Бодалевым, Н. В. Кузьминой, Г. С. Сухобской, Е. И. Степановой и др.). Теоретической предпосылкой этому послужило издание книги по теории программированного обучения [Талызина, 1969] и обобщение ею психолого-педагогических достижений в результате подготовки (под руководством П. Я. Гальперина) докторской диссертации «Психологические основы управления усвоением знаний». Она была защищена Н. Ф. Талызиной в 1969 г. в МГУ, утверждена ВАК СССР в 1970 г. и издана [Талызина, 1975].

На десятом – «лабораторном» – этапе (1971–1976) в связи с новой стратегией декана А. Н. Леонтьева по развитию факультета посредством преобразования осенью 1970 г. ряда его кафедр, Н. Ф. Талызина заведует (до 1996 г.) кафедрой педагогики и педагогической психологии МГУ и также с 1971 г. созданной ею лабораторией программированного обучения. Ее сотрудники стали участвовать в совместных международных проектах [Подгорецкая, 1972], организованных и руководимых Н. Ф. Талызиной. В 1971 г. ей присваивается звание профессора, и она избирается членом-корреспондентом АПН СССР. Результаты исследований, проведенных ее научной школой на этом этапе, обобщены в труде: «Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека», изданном под редакцией Н. Ф. Талызиной и др.

В это же время Н. Ф. Талызина (один из авторов статьи – И. Н. Семенов – работал по ее приглашению на этой кафедре в 1972–1975 гг.) поддержала инновационное изучение им (с его дипломниками: В. К. Зарецким, В. П. Панюшкиным, С. Ю. Степановым, Е. М. Гасселем и др.) рефлексивно-личностных аспектов формирования продуктивного мышления [Семенов, 1979] в контексте подхода П. Я. Гальперина [Семенов, 2012], что позднее привело к созданию научной школы [Семенов, 1992] психологии развития творчества. Заботясь о профессиональном росте молодых ученых, Н. Ф. Талызина командировала И. Н. Семенова на региональные конференции, в том числе, в вузы Ярославля, с участия в которых началось сотрудничество, продолжившееся и позднее [Семенов, 1989].

В плане общественной работы Н. Ф. Талызина поручила своему сотруднику И. Н. Семенову психолого-педагогическое курирование Детской сту-

дии (при профкоме МГУ) по когнитивному развитию и художественному воспитанию дошкольников и младших школьников. Таким образом им был приобретен начальный педагогический опыт в области возрастной психологии формирования детского творчества. Позднее это было реализовано в рефлексивно-психологическом обеспечении изучения и когнитивно-личностного развития одаренных детей [Ларионова, 2023] в современном дополнительном образовании, в том числе в контексте формирования человеческого капитала [Семенов, 2023].

На одиннадцатом – «профессиональном» этапе (1976–1988) – по проблематике психолого-педагогического обеспечения программированного обучения и управления когнитивным усвоением знаний выходит ряд авторских статей, книг [Талызина, 1985; 1987а; 1987б; 1988] и сборников под ее редакцией. Они служат теоретико-методической основой для организованной ею на психологическом факультете профессиональной подготовки студентов по университетской специализации «возрастная и педагогическая психология». Эта подготовка под руководством Талызиной [Талызина, 1985] ведется с позиций развития культурно-деятельностной психологии когнитивного онтогенеза и обучения формирующими методами [Выготский, 1997; Леонтьев, 1955; Гальперин, 1957], Теоретическими средствами этой подготовки служат обобщение Н. Ф. Талызиной с ее сотрудниками (Н. Г. Салмина, В. П. Сохина, Г. А. Буткин, Т. В. Габай, Ю. В. Карпов, Н. Н. Костюков, Н. А. Подгорецкая, Н. А. Рождественская и мн. др.) изучения психолого-педагогических проблем психодиагностики интеллекта, способов формирования познавательной деятельности путей построения методики обучающих программ [Талызина, 1980], средств контроля усвоения знаний, автоматизации обучения, разработки модели и профиля специалистов [Талызина, 1987б] и т. д. При этом П. Я. Гальперин и Н. Ф. Талызина способствовали ряду инициатив коллег и учеников по изучению и формированию профессионального мышления (З. А. Решетова, Н. Н. Костюков) и решения творческих задач (В. Л. Данилова, Л. Ф. Обухова, И. Н. Семенов), приемов эвристики (И. П. Колошина, И. И. Ильясов), типов рефлексии [Семенов, 1979]. Так, П. Я. Гальперин и Н. Ф. Талызина поддержали перед деканом А. А. Бодалевым организацию на базе факультета психологии МГУ и проведение в нем одним из авторов с С. Ю. Степановым первой в

стране научной конференции по психологии рефлексии [Семенов, 1983]. Это стимулировало рост ее изучения в отечественном человекознании на рубеже 1980–1990-х гг. [Семенов, 1992] как в общепсихологическом, так и в психолого-педагогическом аспектах.

На двенадцатом – «профессионально-дополнительном» этапе (1989–1996) – в связи с началом проведения на факультете психологии на рубеже 1980–1990-х гг. профессиональной подготовки по второй специальности и годичной переподготовки лиц с высшим образованием, Н. Ф. Талызина и ее кафедра стали разрабатывать методические аспекты его психолого-педагогического обеспечения. Более того, Н. Ф. Талызина создает в 1989 г. при факультете психологии специальный Учебный центр МГУ по переподготовке работников системы образования, возглавляя его в качестве декана. Здесь осуществлялось обучение преподавателей и методистов на основе разрабатываемой ею деятельностной теории учения [Талызиной, 2002, 2018]. При этом она осуществляет изучение фундаментальных проблем развития психики и природы индивидуальных различий [Талызина, 1990; 1991], а также психолого-педагогических проблем формирования приемов математического мышления и модернизирует разработанную ею ранее методику когнитивно-деятельностного обучения [Талызина, 2023].

На тринадцатом – «научно-методическом» этапе (1997–2013) – Н. Ф. Талызина, развивая теоретическую деятельность по обобщению достижений современного человекознания, издает ряд статей, книг, учебных пособий, практикумов и учебников по педагогической психологии [Талызина, 1997; 19998], в том числе, для обучения студентов бакалавриата и магистратуры по линии методического обеспечения Болонского процесса. Она продолжает вести научную работу по анализу историко-научных предпосылок теорий учения [Володарская, 2003; Выготский, 1997; Талызина, 1997; 2002] и руководить аспирантами, консультировать докторантов и управленцев системы образования многих регионов и ряда стран, читая в них и в России лекции по общей, возрастной, педагогической психологии и педагогике.

На четырнадцатом – «деятельностно-ученическом» этапе (2014–2018) – Н. Ф. Талызина углубляет когнитивно-деятельностные основания разработки психолого-педагогических проблем обучения и рефлексии эксперимен-

тальную верификацию многолетних экспериментальных исследований, проведенных ею и под ее руководством методом планомерного формирования умственных действий и понятий. В результате этого анализа обобщены тенденции и определены перспективы дальнейшего развития современной педагогической психологии и педагогики. В результате обобщения «когнитивно-методологического» (используя квалификацию [Мазилов, 2007] этого инновационного жанра теоретического человекознания) она выстраивает интегральную концепцию деятельностной теории учения и обобщает ее в фундаментальной монографии [Талызина, 2018], изданной уже после ее ухода из жизни.

Несмотря на доминирование в этой теории формирования когнитивных процессов учения (умозаключений доказательства, решения задач, определение понятий, структур интеллекта [Володарская 2003; Талызина, 2019; 2023], в ее итоговой книге [Талызина, 2018] намечен также учет их связи с метакогнитивными, регуляторно-личностными аспектами. Их изучение составляет перспективу дальнейшего углубления деятельностной концепции учения, это развивается ее ученикам и последователями в социокультурном контексте формирования не только рефлексивно-когнитивных [Семенов, 2012; Серегин, 2013], но и когнитивно-личностных аспектов человеческого капитала [Ларионова, 2022; Семенов, 2022] субъектов современного образования.

Антропологическое углубление деятельностной концепции учения в гуманистическом контексте обращения к анализу ее когнитивно-личностных аспектов совершено Н. Ф. Талызиной в ряде перспективных исследований: 1) при изучении индивидуальных различий [Талызина, 1991]; 2) при построении ею с коллегами профиля специалиста [Талызина, 1985]; 3) при разработке психолого-педагогических средств обеспечения развивающего эффекта [Талызина, 2004] использования здоровьесберегающей [Володарская, 2003] деятельностной технологии обучения в современном образовании.

### **Заключение**

*Значение наследия Н. Ф. Талызиной для когнитивной общей, возрастной и педагогической психологии.*

Подытоживая краткий анализ научного творчества Н. Ф. Талызиной, необходимо подчеркнуть существенный вклад в развитие современной педагогической психологии и в организацию

как университетской профессиональной подготовки психологов и педагогов, так и в психологическое обеспечение модернизации непрерывного профессионального образования: школьного, среднего специального, высшего и последипломного. Научными предпосылками этого явились результаты многолетних исследований Н. Ф. Талызиной и руководимой ею научной школой онтогенеза и формирования когнитивных процессов такими субъектами образования, как обучаемые: школьники, студенты, магистранты, аспиранты, специалисты и преподаватели.

Теоретической базой этих общепсихологических экспериментальных исследований и реализующих их психотехнологий явились: традиции культурно-деятельностной психологии Л. С. Выготского – А. Н. Леонтьева и психолого-педагогического направления П. Я. Гальперина–Н. Ф. Талызиной изучения ориентировки (как предмета психологии когнитивных процессов) и метода планомерного формирования умственных действий и понятий. Развивая этот подход на рубеже XX–XXI вв., Н. Ф. Талызина создала научную школу интегративной психолого-педагогической системы деятельностной теории учения [Талызина, 2002; 2018; Володарская, 2003]. Параллельно с этим многогранным исследовательским творчеством она десятки лет осуществляла разнообразную институционально-организационную работу (по управлению лабораториями, кафедрами, отделениями, деканатами и учебными центрами) и педагогическую деятельность преподавательского и просветительского характера [Талызина, 1985; 1988].

Десятки лет читая лекции по общей, возрастной, педагогической психологии и педагогике в столичных, региональных, зарубежных вузах и готовя в них плеяду студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, Н. Ф. Талызина создавала творческую атмосферу для усвоения психолого-педагогических знаний, овладения культурой научного, педагогического и управленческого труда, проведения фундаментальных исследований и разработки прикладных технологий. В результате своей многогранной научно-педагогической деятельности Н. Ф. Талызина внесла существенный вклад в теорию педагогики и педагогической психологии и в практику организации университетской профессиональной подготовки психологов и педагогов: специалистов, бакалавров, магистров и будущих ученых – аспирантов, докторантов, а также работников и руководителей системы образования.



За инновационные достижения в психологии и педагогике Н. Ф. Талызина награждена в 1999 г. Премией Президента РФ в области образования и Ломоносовской премией за научную деятельность и цикл работ «Деятельностная теория учения и обучения» (2001). За развитие педагогики и психологическое обеспечение образования она награждена медалями ВДНХ, им. Н. К. Крупской и К. Д. Ушинского, золотыми медалями: РАО (2007) и «Выдающиеся ученые XXI века» Международного биографического центра (2007), а также орденом Республики Куба. Нина Федоровна Талызина – заслуженный профессор Московского университета (1997); почетный профессор факультета психологии МГУ (2003); «Отличник высшего образования»; победитель Национального конкурса «Золотая Психея» в номинации «Патриарх российской психологии» (2013).

Получив основы среднего и высшего педагогического образования на родной Ярославской земле в ЯПУ и ЯГПУ, Н. Ф. Талызина развивала далее в ПИ РАО и МГУ этот учебно-научный опыт в столичных и международных вузах. Она подготовила десятки кандидатов и ряд докторов наук, создав одну из крупнейших психолого-педагогических научных школ. Ее ученики (в том числе, благодарный автор статьи [Рефлексивно-..., 2003; Семенов, 1979; 2014]) и последователи в России и за рубежом развивают заложенные ею традиции психолого-педагогического изучения и формирования условий управления процессом усвоения знаний и методического обеспечения когнитивно-деятельностными средствами процесса учения в современной образовательной практике.

#### Библиографический список

1. Алексеев Н. Г. Когнитивизм как общепсихологическая концепция познавательных процессов и научения / Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. 1979. № 2. С. 164–169.
2. Володарская И. А. Диагностика развивающего эффекта использования здоровьесберегающей деятельности технологии обучения: учебно-методическое пособие / И. А. Володарская, Н. Ф. Талызина, Н. Г. Салмина. Москва : МТО-ХОЛДИНГ, 2003. 236 с.
3. Выготский Л. С. Теории учения. Хрестоматия / Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. Москва : РПО, 1998. 152 с.
4. Гальперин П. Я. Формирование начальных геометрических понятий на основе организованного действия учащихся / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина // Вопросы психологии. 1957. № 1. С. 28–44.
5. Давыдов В. В. Проблема деятельности в работах А. Н. Леонтьева / В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, Н. Ф. Талызина // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 61–67.
6. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности : сборник статей / под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. Москва : Изд-во МГУ, 1968. 238 с.
7. Ларионова Л. И. Когнитивно-личностные компоненты человеческого капитала школьников, выбирающих профессию в современных условиях образования / Л. И. Ларионова, Ж. А. Джафарова, И. Н. Семенов // Шаповские педагогические чтения : сборник статей XIV Межд. научно-практич. конф. в 2-х ч. Ч. 1. Москва : МПГУ, 2022. С. 53–58.
8. Леонтьев А. Н. Природа и формирование психических свойств и процессов человека // Вопросы психологии. 1955. № 1. С. 29–35.
9. Мазилев В. А. Когнитивная методология психологической науки // Системогенез учебной и профессиональной деятельности / под ред. В. Д. Шадрикова и др. Ярославль : ЯГПУ, 2000. С. 67–70.
10. Подгорецкая Н. Первый советско-французский семинар по программированному обучению / Н. Подгорецкая, И. Семенов, В. Черненилов // Советская педагогика. 1972. № 10. С. 142–144.
11. Психолого-педагогические проблемы профессионального обучения : сборник статей / отв. ред. П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, З. А. Решетова. Москва : Изд-во МГУ, 1979. 208 с.
12. Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении (Памяти П. Я. Гальперина) / отв. ред.-сост. И. Н. Семенов, Т. Г. Болдина. Москва : ИР-ПТиГО, 2003. 247 с.
13. Савенков А. И. Когнитивная и педагогическая психология в научной школе С. Л. Рубинштейна / А. И. Савенков, И. Н. Семенов, В. М. Поставнев // Психологическая газета от 11 января 2023 г.
14. Семенов И. Н. Методологические основы Московской школы рефлексивно-гуманитарной психологии и педагогики творчества // Методологические концепции и школы в СССР. В 3-х т. / отв. ред. И. С. Ладенко. Новосибирск : НГУ, 1992. Т. 1. С. 35–56.
15. Семенов И. Н. Об одном приеме формирования решения творческих задач // Управление познавательной деятельностью студентов / под ред. И. П. Колошиной. Саранск : Мордовский гос. университет, 1979. С. 45–52.
16. Семенов И. Н. Проблемы и принципы построения метода содержательно-смыслового анализа мышления, рефлексии и общения // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности / под ред. Ю. К. Корнилова. Ярославль : ЯГУ, 1989. 142 с.
17. Семенов И. Н. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 162–164.

18. Семенов И. Н. Рефлексивно-педагогические пути формирования человеческого капитала как ресурса психологической готовности субъектов профессионального образования / И. Н. Семенов, Д. А. Водопьянов // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика / под ред. Л. М. Мишиной. Москва : ПИ РАО, 2022. С. 64–67.
19. Семенов И. Н. Типология концептуально-методологических средств развития Н. Ф. Талызиной педагогической психологии // Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы / под ред. Ю. П. Зиненко. Москва : Изд-во Московского университета, 2014. С. 8–12.
20. Семенов И. Н. Учение П. Я. Гальперина об ориентировке как концептуальная база рефлексивной психологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология (Памяти П. Я. Гальперина) 2012. № 4. С. 83–92.
21. Серегин К. С. Взаимодействие рефлексии и понятийного мышления в когнитивном развитии субъекта / К. С. Серегин, И. Н. Семенов // Человек, субъект, личность в современной психологии / под ред. А. Л. Журавлева. Москва : ИП РАН, 2013. Т. 2. С. 348–351.
22. Талызина Н. Ф. Деятельностная теория учения. Москва : Изд-во Московского Университета, 2018. 440 с.
23. Талызина Н. Ф. К проблеме формирования умственных действий // Вопросы психологии, 1960. № 4. С. 133–140.
24. Талызина Н. Ф. Кибернетика и педагогика // Проблемы социалистической педагогики : материалы I научной конференции ученых-педагогов социалистических стран. Москва : Педагогика. 1973. С. 142–149.
25. Талызина Н. Ф. Методика обучения математике. Формирование приемов математического мышления : учебное пособие для вузов / под редакцией Н. Ф. Талызиной. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Юрайт, 2023. 193 с.
26. Талызина Н. Ф. Методика составления обучающих программ : учебное пособие. Москва : МГУ, 1980. 46 с.
27. Талызина Н. Ф. О психолого-педагогической подготовке преподавателей в университете // Alma mater. Вестник высшей школы. 1985. № 5. С. 32–35.
28. Талызина Н. Ф. Особенности умозаключений при решении геометрических задач // Известия АПН РСФСР. Вып. 80. Москва, 1957. С. 235–274.
29. Талызина Н. Ф. П. А. Шеварев – создатель теории обобщенных ассоциаций / Н. Ф. Талызина, Т. А. Ратанова // Выдающиеся психологи Москвы / под ред. В. В. Рубцова и М. Г. Ярошевского. Москва : ПИ РАО, 1997. С. 355–361.
30. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. Психодиагностика интеллекта / Н. Ф. Талызина, Ю. В. Карпов. Москва : МГУ, 1987. 63 с.
31. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учебник. 8-е изд. Москва : Академия, 2009. 287 с.
32. Талызина Н. Ф. Проблема индивидуальных различий: Опыт исследования близнецовым методом / Н. Ф. Талызина, С. В. Кравцова, Е. А. Мухаматулина. Москва : Изд-во МГУ, 1991. 191 с.
33. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Талызина, Н. Г. Печенюк, Л. Б. Хихловский; под ред. Н. Ф. Талызиной. Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1987. 173 с.
34. Талызина Н. Ф. Развитие П. Я. Гальпериним деятельностной теории учения // Вопросы психологии. 2002. № 5. С. 42–49.
35. Талызина Н. Ф. Способности и обучение // Семья и школа. 1990. № 8. С. 34–36.
36. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. Москва : Изд-во МГУ. 1969. 132 с.
37. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы. 2-е изд. Москва : МГУ, 1984. 344 с.
38. Талызина Н. Ф. Усвоение научных понятий в школе / Н. Ф. Талызина, И. А. Володарская, Г. А. Буткин. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2017. 114 с.
39. Талызина Н. Ф. Условия обучения, обеспечивающие эффект развития // Психология в вузе. 2004. № 1. С. 30–50.
40. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности школьников: книга для учителя. Москва : Просвещение. 1988. 173 с.

#### Reference list

- Alekseev N. G. Kognitivizm kak obshhpsihologicheskaja koncepcija poznavatel'nyh processov i naucheniya = Cognitivism as a general psychological concept of cognitive processes and learning / N. G. Alekseev, V. K. Zareckij, I. N. Semenov // Voprosy psihologii. 1979. № 2. S. 164–169.
- Volodarskaja I. A. Diagnostika razvivajushhego jeffekta ispol'zovanija zdorovesberegajushhej dejatel'nostnoj tehnologii obuchenija = Diagnosis of the developing effect of the use of a healthy active learning technology: uchebno-metodicheskoe posobie / I. A. Volodarskaja, N. F. Talyzina, N. G. Salmina. Moskva : MTO-HOLDING, 2003. 236 s.
- Vygotskij L. S. Teorii uchenija. Hrestomatija = Theories of teaching. Anthology / L. S. Vygotskij, P. Ja. Gal'perin, N. F. Talyzina. Moskva : RPO, 1998. 152 s.
- Gal'perin P. Ja. Formirovanie nachal'nyh geometricheskikh ponjatij na osnove organizovannogo dejstvija uchashhihsja = Formation of initial geometric concepts based on organized actions of students / P. Ja. Gal'perin, N. F. Talyzina // Voprosy psihologii. 1957. № 1. С. 28–44.
- Davydov V. V. Problema dejatel'nosti v rabotah A. N. Leont'eva = The problem of activity in the works of A. N. Leontyev / V. V. Davydov, V. P. Zinchenko, N. F. Talyzina // Voprosy psihologii. 1982. № 4. С. 61–67.

6. Zavisimost' obuchenija ot tipa orientirovochnoj dejatel'nosti = Dependence of training on the type of indicative activity: sbornik statej / pod red. P. Ja. Gal'perina, N. F. Talyzinoj. Moskva : Izd-vo MGU, 1968. 238 s.
7. Larionova L. I. Kognitivno-lichnostnye komponenty chelovecheskogo kapitala shkol'nikov, vybirajushih professiju v sovremennyh uslovijah obrazovanija = Cognitive-personal components of the human capital of school students choosing a profession in modern educational conditions / L. I. Larionova, Zh. A. Dzhaifarova, I. N. Semenov // Shamovskie pedagogicheskie chtenija : sbornik statej XIV Mezhd. nauchno-praktich. konf. V 2-h ch. 1. Moskva : MPGU, 2022. S. 53–58.
8. Leont'ev A. N. Priroda i formirovanie psihicheskikh svoystv i processov cheloveka = Nature and formation of human mental properties and processes // Voprosy psihologii. 1955. № 1. С. 29–35.
9. Mazilov V. A. Kognitivnaja metodologija psihologicheskoj nauki = Cognitive methodology of psychological science // Sistemogenez uchebnoj i professional'noj dejatel'nosti / pod red. V. D. Shadrikova i dr. Jaroslavl' : JaG-PU, 2000. S. 67–70.
10. Podgoreckaja N. Pervyj sovetsko-francuzskij seminar po programmirovannomu obucheniju = First Soviet-French seminar on IT training / N. Podgoreckaja, I. Semenov, V. Chernenilov // Sovetskaja pedagogika. 1972. № 10. S. 142–144.
11. Psihologo-pedagogicheskie problemy professional'nogo obuchenija = Psychological and pedagogical problems of vocational training : sbornik. statej / otv. red. P. Ja. Gal'perin, N. F. Talyzina, Z. A. Reshetova. Moskva : Izd-vo MGU, 1979. 208 s.
12. Refleksivno-organizacionnye problemy formirovanija myshlenija i lichnosti v obrazovanii i upravlenii (Pamjati P. Ja. Gal'perina) = Reflexive-organizational problems of the formation of thinking and personality in education and management (in memory of P. Ya. Galperin) / otv. red.-sost. I. N. Semenov, T. G. Boldina. Moskva : IRPTiGO, 2003. 247 s.
13. Savenkov A. I. Kognitivnaja i pedagogicheskaja psihologija v nauchnoj shkole S. L. Rubinshtejna = Cognitive and pedagogical psychology in the scientific school of S. L. Rubinstein / A. I. Savenkov, I. N. Semenov, V. M. Postavnev // Psihologicheskaja gazeta ot 11 janvarja 2023 g.
14. Semenov I. N. Metodologicheskie osnovy Moskovskoj shkoly refleksivno-gumanitarnoj psihologii i pedagogiki tvorchestva = Methodological foundations of the Moscow school of reflective and humanitarian psychology and pedagogy of creativity / I. N. Semenov // Metodologicheskie koncepcii i shkoly v SSSR. V 3-h. t. / otv. red. I. S. Ladenko. Novosibirsk : NGU, 1992. T. 1. S. 35–56.
15. Semenov I. N. Ob odnom prieme formirovanija reshenija tvorcheskikh zadach = About one technique of forming a solution to creative problems // Upravlenie poznavatel'noj dejatel'nost'ju studentov / pod red. I. P. Koloshinoj i dr. Saransk : Mordovskij gos. universitet, 1979. S. 45–52.
16. Semenov I. N. Problemy i principy postroenija metoda sodержatel'no-smyslovogo analiza myshlenija, refleksii i obshhenija = Problems and principles of constructing a method of meaningful and semantic analysis of thinking, reflection and communication // Metody issledovanija myshlenija i obshhenija v proizvodstvennoj dejatel'nosti / pod red. Ju. K. Kornilova. Jaroslavl' : JaGU, 1989. 142 s.
17. Semenov I. N. Problemy psihologicheskogo izuchenija refleksii i tvorchestva = Problems of psychological study of reflection and creativity / I. N. Semenov, S. Ju. Stepanov // Voprosy psihologii. 1983. № 5. S. 162–164.
18. Semenov I. N. Refleksivno-pedagogicheskie puti formirovanija chelovecheskogo kapitala kak resursa psihologicheskoj gotovnosti sub#ektov professional'nogo obrazovanija = Reflexive-pedagogical ways of forming human capital as a resource of psychological readiness of subjects of professional education / I. N. Semenov, D. A. Vodop'janov // Strategii i resursy lichnostno-professional'nogo razvitija pedagoga: sovremennoe prochtenie i sistemnaja praktika / pod red. L. M. Mitinoj. Moskva : PI RAO, 2022. S. 64–67.
19. Semenov I. N. Tipologija konceptual'no-metodologicheskikh sredstv razvitija N. F. Talyzinoj pedagogicheskoi psihologii = Typology of conceptual and methodological means of development of N.F. Talyzina pedagogical psychology // Dejatel'nostnaja teorija uchenija: sovremennoe sostojanie i perspektivy / pod red. Ju. P. Zinenko i dr. Moskva : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 2014. S. 8–12.
20. Semenov I. N. Uchenie P. Ja. Gal'perina ob orientirovke kak konceptual'naja baza refleksivnoj psihologii = P. Ya. Galperin's teaching on orientation as a conceptual base of reflective psychology // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija (Pamjati P. Ja. Gal'perina) 2012. № 4. S. 83–92.
21. Seregin K. S. Vzaimodejstvie refleksii i ponjatijnogo myshlenija v kognitivnom razvitii subekta = Interaction of reflection and conceptual thinking in the subject's cognitive development / K. S. Seregin, I. N. Semenov // Chelovek, sub#ekt, lichnost' v sovremennoj psihologii / pod red. A. L. Zhuravleva. Moskva : IP RAN, 2013. T. 2. S. 348–351.
22. Talyzina N. F. Dejatel'nostnaja teorija uchenija = Activity theory of teaching. Moskva : Izd-vo Moskovskogo Universiteta, 2018. 440 s.
23. Talyzina N. F. K probleme formirovanija umstvennyh dejstvij = To the problem of formation of mental actions // Voprosy psihologii, 1960. № 4. S. 133–140.
24. Talyzina N. F. Kibernetika i pedagogika = Cybernetics and Pedagogy // Problemy socialisticheskoi pedagogiki : materialy I nauchnoj konferencii uchenyh-pedagogov socialisticheskikh stran. Moskva : Pedagogika. 1973. S. 142–149.

25. Talyzina N. F. Metodika obuchenija matematike. Formirovanie priemov matematicheskogo myshlenija = Methodology for teaching mathematics. Formation of mathematical thinking techniques : uchebnoe posobie dlja vuzov / pod redakciej N. F. Talyzinoj. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva : Jurajt, 2023. 193 s.
26. Talyzina N. F. Metodika sostavlenija obuchajushih programm = Training program methodology : uchebnoe posobie. Moskva : MGU, 1980. 46 s.
27. Talyzina N. F. O psihologo-pedagogicheskoj podgotovke prepodavatelej v universitete = On the psychological and pedagogical training of teachers at the university // Alma mater. Vestnik vysshej shkoly. 1985. № 5. S. 32–35.
28. Talyzina N. F. Osobennosti umozakljuchenij pri reshenii geometricheskikh zadach = Features of conclusions when solving geometric problems // Izvestija APN RSFSR. Vyp. 80. Moskva, 1957. S. 235–274.
29. Talyzina N. F. P. A. Shevarev – sozdatel' teorii obobshhennyh asociacij = P. A. Shevarev - creator of the theory of generalized associations / N. F. Talyzina, T. A. Ratanova // Vydajushhiesja psihologi Moskvy / pod red. V. V. Rubcova i M. G. Jaroshevskogo. Moskva : PIRAO, 1997. S. 355–361.
30. Talyzina N. F. Pedagogicheskaja psihologija. Psihodiagnostika intellekta = Pedagogical psychology. Psychodiagnosics of intelligence / N. F. Talyzina, Ju. V. Karpov. Moskva : MGU, 1987. 63 s.
31. Talyzina N. F. Pedagogicheskaja psihologija = Pedagogical psychology : uchebnik. 8-e izd. Moskva : Akademija, 2009. 287 s.
32. Talyzina N. F. Problema individual'nyh razlichij: Opyt issledovanija bliznecovym metodom = Individual difference problem: Twin study experience / N. F. Talyzina, S. V. Kravcova, E. A. Muhamatulina. Moskva : Izd-vo MGU, 1991. 191 s.
33. Talyzina N. F. Puti razrabotki profilja specialist = Specialist profile development paths / N. F. Talyzina, N. G. Pechenjuk, L. B. Hihlovskij; pod red. N. F. Talyzinoj. Saratov : Izd-vo Saratovskogo universiteta, 1987b. 173 s.
34. Talyzina N. F. Razvitie P. Ja. Gal'perinym dejatel'nostnoj torii uchenija = Development of the activity theory of teaching by P. Ya. Galperin // Voprosy psihologii. 2002. № 5. S. 42–49.
35. Talyzina N. F. Sposobnosti i obuchenie = Abilities and training // Sem'ja i shkola. 1990. № 8. S. 34–36.
36. Talyzina N. F. Teoreticheskie problemy programmirovannogo obuchenija = Theoretical problems of programmed learning Moskva : Izd-vo MGU. 1969. 132 s.
37. Talyzina N. F. Upravlenie processom usvoenija znaniy: psihologicheskie osnovy = Knowledge acquisition management: psychological foundations. 2-e izd. Moskva : MGU, 1984. 344 s.
38. Talyzina N. F. Usvoenie nauchnyh ponjatij v shkole = Learning scientific concepts in school / N. F. Talyzina, I. A. Volodarskaja, G. A. Butkin. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2017. 114 s.
39. Talyzina N. F. Uslovija obuchenija, obespechivajushhie jeffekt razvitija = Training conditions that ensure the development effect // Psihologija v vuze. 2004. № 1. S. 30–50.
40. Talyzina N. F. Formirovanie poznavatel'noj dejatel'nosti shkol'nikov: kniga dlja uchitelja = Formation of educational activities of school students: a book for a teacher. Moskva : Prosveshhenie. 1988. 173 s.

Статья поступила в редакцию 20.12.2023; одобрена после рецензирования 10.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 20.12.2023; approved after reviewing 10.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

Научная статья  
УДК 159.923.2  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_197  
EDN: GWFLGM

### Аутопсихологическая компетентность подростков: анализ подходов

Оксана Ивановна Грибоедова<sup>1✉</sup>, Инесса Леонидовна Фельдман<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Педагог-психолог, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Доверие». 301470, Тульская область, г. Плавск, ул. Ленина, д. 4; доцент кафедры психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодежи, Институт повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования Тульской области. 300041, г. Тула ул. Ленина, 22

<sup>2</sup>Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Института гуманитарных и социальных наук, Тульский государственный университет, 300000, г. Тула, проспект Ленина, д. 92

<sup>1</sup>oksi19753@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-7419-1423>

<sup>2</sup>inessa-feldman@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6171-4216>

**Аннотация.** Быть компетентным в современном обществе – уже не рекомендация, а необходимость. И сегодня ученые расширяют зоны исследования психологического конструкта «компетентность». Особое внимание уделяется аутопсихологической компетентности, являющейся базой для развития любого типа компетентности личности. Ее изучением в основном занимаются акмеологи, объектом исследования являются взрослые люди в профессиональной среде. Однако, особая значимость кризисных периодов в развитии человека и понимание связи аутопсихологической компетентности с самопознанием делает актуальным ее изучение у подростков, выдвигая на первый план вопросы о сущности аутопсихологической компетентности подростков и ее влиянии на формирование гармоничной личности и психологическое благополучие. На данный момент теория аутопсихологической компетентности подростков еще не создана ни в отечественной, ни в зарубежной психологии. Это вызывает необходимость осмысления накопленного исследовательского опыта по данной теме и активизирует ученых к его систематизации и поиску новых подходов. В данной статье предпринята попытка систематизировать разработки отечественных ученых в области исследования аутопсихологической компетентности подростков, подходы и концепции исследователей, раскрывающие суть и особенности этого психологического феномена. Авторами обнаружено отсутствие зарубежных источников, демонстрирующих результаты исследования аутопсихологической компетентности подростков. Результатами проведенной аналитической работы стала систематизация научных идей и подходов к аутопсихологической компетентности подростков как комплексному результату их самопознания и фактору, влияющему на личностную зрелость, психическое здоровье и психологическое благополучие.

**Ключевые слова:** компетентность; аутопсихологическая компетентность; подростки; самопознание; личностная зрелость; психологическое благополучие; развитие

**Для цитирования:** Грибоедова О. И., Фельдман И. Л. Аутопсихологическая компетентность подростков: анализ подходов // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 197-206.  
[http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_197](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_197). <https://elibrary.ru/GWFLGM>

Original article

### Autopsychological competence of adolescents: analysis of approaches

Oksana I. Griboedova<sup>1✉</sup>, Inessa L. Feldman<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Teacher-psychologist, Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance «Doverie», 301470, Tula region, Plavsk, Lenin st., 4; associate professor of the department of psychology, education and additional education of children and youth, Institute for advanced studies and professional training of education workers of the Tula region, 300041, Tula, Lenina avenue, 22

<sup>2</sup>Candidate of psychological sciences, associate professor at department of psychology, Institute of humanities and social sciences, Tula state university, 300000, Tula, Lenin avenue, 92

<sup>1</sup>oksi19753@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-7419-1423>

<sup>2</sup>inessa-feldman@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6171-4216>

© Грибоедова О. И., Фельдман И. Л., 2024

**Abstract.** To be competent, living in a modern society, is no longer a recommendation, but a necessity. And today, scientists are expanding the zones of study of the psychological construct «competence». Particular attention is paid to autopsychological competence, which is the basis for the development of any type of personality competence. It is mainly studied by acmeologists, the subject of research is adults in a professional environment. However, the particular importance of crisis periods in human development and the understanding of the connection of autopsychological competence with self-knowledge makes its study in adolescents relevant, highlighting questions about the essence of autopsychological competence of adolescents and its impact on the formation of a harmonious personality and psychological well-being. At the moment, the theory of autopsychological competence of adolescents has not yet been made neither in domestic nor foreign psychology. This causes the need to comprehend the accumulated research experience on this topic and activates scientists to systematize it and find out new approaches. This article made an attempt to systematize the developments of domestic scientists in the field of research of autopsychological competence of adolescents, approaches and concepts of researchers that reveal the essence and features of this psychological phenomenon. The authors found out the absence of foreign sources demonstrating the results of the study of autopsychological competence of adolescents. The results of the analytical work were the systematization of scientific ideas and approaches to autopsychological competence of adolescents as a complex result of their self-knowledge and a factor affecting personal maturity, mental health and psychological well-being.

**Key words:** competence; autopsychological competence; adolescents; self-knowledge; personal maturity; psychological well-being; development

**For citation:** Griboedova O. I., Feldman I. L. Autopsychological competence of adolescents: analysis of approaches. *Yaroslavl pedagogical bulletin.* 2024; (1): 197-206. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_197](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_197). <https://elibrary.ru/GWFLGM>

## Введение

Интерес к аутопсихологической компетентности личности актуален для нашего времени. Сегодня уже недостаточно обладать теми знаниями, умениями и навыками, которыми владели представители предыдущих поколений человечества. Изменились скорости, увеличился багаж знаний о мире, о человеке, об обществе, усилились проявления индустриализации, урбанизации и глобализации, мировых конфликтов, расширились способы самовыражения личности, появились новые проблемы нового поколения людей.

Все больше внимания ученые уделяют внутриличностным опорам человека, изучению условий и факторов личностной сферы, влияющих на психологическое благополучие человека в непростых условиях современного мира.

В условиях современного общества человеку требуется еще большая опора на свои ресурсы, возникает необходимость в системном знании себя и действиях самопознания, оказывающих влияние на самоанализ, саморегулирование, понимание себя, адекватную оценку своих действий и проявлений, и успешность самореализации, то есть – в необходимости аутопсихологической компетентности как метакомпетентности для развития личности.

Научное поле исследований по проблеме аутопсихологической компетентности имеет свою особенность – изучение данного феномена чаще всего идет в рамках психологии труда и

акмеологии, объектом которых являются взрослые люди.

Однако, особые умения, связанные с самопознанием, активно формируются на подростковом этапе развития личности, во время которого, согласно доказанным научным фактам, укрепляется гармония или дисгармония внутреннего мира человека, оказывающая значимое влияние на всю его дальнейшую жизнь. При этом своевременный фокус внимания науки и практики на развитие аутопсихологической компетентности подростков мог бы повлиять на более гармоничное развитие личности в целом и улучшил бы самонавыки каждого подростка. Опорой для данного предположения служат результаты теоретического анализа исследований о влиянии самопознания на психологическое благополучие человека, проведенное ранее авторами данной статьи [Грибоедова, 2019].

Проблема изучения аутопсихологической компетентности подростков на современном этапе развития науки является малоизученной. Сегодня исследователям важно продолжать изучать аутопсихологическую компетентность подростков и разрабатывать новые подходы к ее развитию.

Целью нашего исследования является систематизация и осмысление накопленного исследовательского опыта по проблеме аутопсихологической компетентности подростков, а также по вопросу взаимосвязи аутопсихологической компетентности и психологического благополучия подростков.

## Методы исследования

В рамках этой работы мы попытаемся дать теоретический обзор основных научных идей и представлений по данной проблематике. В исследовании указанного научного вопроса необходимо уточнить понятие аутопсихологической компетентности, описать ее структурно-содержательные характеристики, требуется систематизация результатов исследований данного феномена в подростковой среде.

Основными методами нашего исследования являются аналитический метод и метод систематизации и обобщения знаний.

## Обзор литературы

Понятие «аутопсихологическая компетентность» впервые было введено отечественным ученым Н. В. Кузьминой, которая описала ее как систему знаний, умений и навыков, помогающую будущим профессионалам осваивать особые психологические знания и иметь высокоразвитые самосознание и саморегуляцию [Кузьмина, 1990]. Фундаментальный вклад в разработку данного феномена сделали А. А. Деркач, Л. А. Степнова, Т. Е. Егорова и их коллеги, проводя исследования и формируя основы научного подхода к данному психологическому явлению в рамках акмеологии.

Отечественные ученые, определяя *аутопсихологическую компетентность* (АК), пока не достигли в этом единого понимания. Так, в настоящее время нами выявлено и изучено около десяти взглядов на данное психологическое явление.

Большинство ученых, разрабатывавших феномен аутопсихологической компетентности в связке с профессиональным развитием педагога (Н. В. Кузьмина, С. Б. Елканов, Г. И. Метельский, В. Г. Зызыкин, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.), определяют ее как структурный элемент психологической и профессиональной компетентности и характеризуют как осведомленность учителя о методах совершенствования себя в профессиональном плане, о своих достоинствах и недостатках, ошибках и достижениях в деятельности для повышения качества своей работы [Маркова, 1990].

А. А. Деркач и его коллеги предложили рассматривать АК как метакомпетентность – основу для формирования других компетентностей личности [Деркач, 2006].

Н. А. Леушкина вводит в науку представление об АК как системе знаний о себе, специальных

умений и навыков человека, которые повышают уровень его самопознания и саморегуляции [Лукьянова, 2012]. Схожее определение АК дают В. В. Лешин и А. С. Гусева, вводя понятие аутопсихологических способностей как системы специальных психологических знаний и умений, которые оказывают влияние на самоанализ, самопонимание, саморегулирование, самооценивание и самореализацию человека [Гусева, 2000].

Л. А. Степнова, А. П. Ситников, И. В. Елшина определяют аутопсихологическую компетентность как способность и готовность к саморазвитию и ориентированию в своем внутреннем мире, отмечая, что АК связана с целенаправленной психической деятельностью по приобретению ранее неизвестных знаний о себе, саморегуляцией и самоизменением себя и своего поведения [Степнова, 2017].

Понимание АК как личностного образования внесли в науку Н. С. Глуханюк, И. Г. Самохвалова и Н. С. Аболина, они считают аутопсихологическую компетентность свойством и характеристикой личности, связанной с самопознанием, саморегуляцией, с самоизменением и самообразованием [Самохвалова, 2013а].

Т. Л. Шиманская определяла аутопсихологическую компетентность как основное условие для развития личностного потенциала и актуализацию внутренних ресурсов [Шиманская, 2007].

Т. Е. Егорова определила АК как функциональный компонент психологической культуры, назвав эту компетентность базовым личностным новообразованием, лежащим в основе устойчивости и эффективности личности и ее саморегуляции. Содержанием данного феномена ученый считает знания о себе, рефлексивность, адекватное оценивание себя, способность к саморазвитию, восприятие человеком себя как ценности и его готовность к построению гармоничных отношений с миром [Егорова, 2020].

Схожее с нашим пониманием определение аутопсихологической компетентности дали И. Ю. Соколова и В. А. Рощин, определив ей место результата целенаправленной внутренней работы по познанию, изменению и регулированию себя с целью самопреобразования и самосовершенствования и наделяя АК ролью детерминанты личностного развития [Соколова, 2009; Степнова, 2017].

Обобщая приведенные определения и опираясь на анализ подходов к исследованию АК, проведенный И. Г. Самохваловой [Самохвалова, 2013а], можно утверждать, что сегодня в отечественной науке существуют следующие направ-

ления исследования аутопсихологической компетентности – в области исследования профессионального развития личности и в контексте развития личности в целом.

Несмотря на разные научные грани приведенных нами определений, общим и объединяющим является – необходимость этой системы знаний, способности, готовности, личностного образования, свойства, характеристики для активности личности по самоизменению и саморазвитию, то есть для улучшения жизни человека.

Таким образом, под аутопсихологической компетентностью подростков мы понимаем систему специфических знаний подростка о себе и умений, являющихся результатом внутренней работы самопознания с целью саморазвития и самосовершенствования [Грибоедова, 2020].

Проведя анализ подходов современных отечественных ученых к *содержанию и структуре* аутопсихологической компетентности, мы выявили следующее.

Акмеологи под руководством А. А. Деркача определили содержание аутопсихологической компетентности и выделили ее условия (компоненты), аутопсихологические умения и способности личности. С точки зрения этих ученых, аутопсихологическая компетентность включает в себя осознанное восприятие человеком своей Я-концепции и понимание себя, процессов своей психики, своеобразия своего характера и знание типичных способов психологической защиты. К компонентам аутопсихологической деятельности исследователи отнесли рефлексивный, проективный, интрокоммуникативный, конструктивный, организаторский и прогностический компоненты. В структуре аутопсихологической компетентности ими были выделены аутопсихологические умения, имеющие направленность на самодиагностику, самомотивирование, самокоррекцию, саморазвитие, эффективную информационную работу [Деркач, 2003].

А. А. Деркачем и его коллегами дано понятие аутопсихологических способностей как технологической стороны процесса самоизменений, это набор психологических приемов, навыков, технологий, обеспечивающих этот процесс. Учеными выделены способность к установлению нейросвязей и закреплению нового личного опыта (к рефлексии, интериоризации, интраадаптации) и способность к обеспечению этих процессов энергией как структурные компоненты аутопсихологических способностей. Описаны внешние и внутренние признаки выраженности аутопсихологических способностей. К первым отне-

сены переживание неудовлетворенности, интерес к себе, социальная перцепция и созидательная активность. Внутренние признаки АК представлены рефлексией, запасом сил и общей осведомленностью и способностью усваивать новый опыт на уровне нейросвязей.

Данные авторы выделили три параметра выражения аутопсихологической компетентности – мотивацию к саморазвитию, знания о себе и навыки для самоизменений поведения. Уровнями формирования изучаемого явления ученые определили: бессознательную аутонекомпетентность, осознанную аутонекомпетентность, осознанную аутокомпетентность, бессознательную аутокомпетентность [Деркач, 2003].

Содержание аутопсихологической компетентности как представленный в сознании личности опыт ее «проживания» психологических ситуаций, помогающий ориентации индивида на саморазвитие, описано отечественным ученым Т. Е. Егоровой [Егорова, 2018а]. Ею выделены уровни проявления аутопсихологической компетентности личности: психофизиологический, психологический (личностный), социальный и духовный [Егорова, 2018б].

Т. Е. Егоровой, К. А. Куликовой, В. А. Беляшовым выделены ценностно-смысловой, когнитивный (уровень знаний о себе), рефлексивный (эмоционально-оценочный) и процессуально-деятельный (технологический) компоненты АК. В эмоционально-ценностный компонент авторы включают уровень самоотношения и самопринятие, а в содержание технологического компонента включают саморегуляцию и формирование способов эффективного воздействия на самого себя [Егорова, 2018а].

Способность использовать свои ресурсы, творческая направленность, компетентность в межличностном взаимодействии, осмысленность своей жизни и ответственное отношение к ней и гибкость поведения в социуме – как критерии выраженности аутопсихологической компетентности были предложены Т. Л. Шиманской [Шиманская, 2007].

Обобщая приведенные подходы к содержанию и структуре АК, необходимо отметить, что указанные аспекты аутопсихологической компетентности определены в рамках работы со взрослыми, с особым вниманием к их профессиональному развитию.

### Результаты исследования

Проведенный нами анализ научных источников показал, что аутопсихологическая компе-



тентность в подростковой среде изучается крайне мало и с приоритетом прикладного характера исследований, касающихся ее развития.

Разработанные теории и концепции о содержании и структурных особенностях аутопсихологической компетентности подростков, критериях ее выраженности и методах измерения в психологической науке отсутствуют.

Мы выделили две группы ученых: исследователи, ведущие концептуальные и прикладные разработки, касающиеся аутопсихологической компетентности подростков.

Первые попытки концептуально рассмотреть этот конструкт применительно к подростковому возрасту сделаны Л. А. Степновой и ее коллегами. Исследуя проблематику освоения подростками психологических знаний как фактора развития их самосознания в результате экспериментальной работы с обучающимися, Л. А. Степновой, Ю. А. Костюк и Н. В. Микитюк была разработана концепция развития произвольной формы самосознания школьников как результата изучения психологии. Аутопсихологическую компетентность авторы рассматривают как результат произвольности самосознания и конечный результат процесса освоения психологии подростками [Степнова, 2020а; Степнова, 2021б].

Рассматривая управляемую внутреннюю коммуникацию как средство развития аутопсихологической компетентности личности, Л. А. Степнова теоретически обосновала применение самокоучинга для психологической работы с подростками [Степнова, 2019]. Ею были выделены внутренние действия самокоучинга, формирование которых помогает развитию произвольной формы самосознания у подростков и их аутопсихологической компетентности. К ним ученый относит самонаблюдение, самоанализ, самокоррекцию и самоуправление, считая их значимыми факторами для формирования зрелой личности [Степнова, 2021а]. Кроме этого, Л. А. Степновой выделены и описаны основные рефлексивные психологические действия самокоучинга (ПДС), помогающие развитию АК, и их структура. [Степнова, 2023]. Ученый считает, что аутопсихологическая компетентность, в логике терминологии *self skills*, могла бы стать индикатором личностных результатов, которые поддаются оценке и развитию в процессе обучения подростков [Степнова, 2020б].

Еще одной группой ученых предпринята попытка теоретического осмысления аутопсихологической компетентности подростков. К. С. Тенитилова, В. Г. Беляева, С. М. Абаева рассматри-

вают АК как детерминанту развития личности в рамках своей работы по созданию теории и методологии проблемы развития аутопсихологической компетентности старшеклассника. Этими исследователями выделены универсальные критерии развития АК. Они представлены уровнем знаний о себе, способностью к рефлексии, изменением устоявшегося поведения, побуждением к самонаблюдению и самосовершенствованию, атрибуцией ответственности, снижением восприимчивости к особенностям своего характера, ценностей, эмоций, наличием перспективы личностного роста и психическим здоровьем личности [Тенитилова, 2021].

К группе ученых, *исследующих прикладные аспекты аутопсихологической компетентности* подростков, можно отнести Н. А. Лёушкину и М. И. Лукьянову, которые теоретически обосновали возрастные особенности и возможности развития АК подростков, разработали модель ее формирования и предложили средства развития аутопсихологической компетентности подростков в воспитательной системе работы учителя. Ими разработана программа тренинговых занятий, помогающая развивать мотивационно-ценностный, когнитивный, рефлексивно-регулятивный и эмоционально-волевой компоненты аутопсихологической компетентности, выделенные авторами [Лукьянова, 2012].

Отечественным ученым Т. Н. Щербаковой определена направленность мероприятий, способствующих эффективности в развитии у подростков АК. К ним она относит мероприятия: по расширению информированности подростка в вопросах самопознания, саморегуляции и самоконтроля, самооценки, самоопределения, самореализации и самосовершенствования; по развитию аутопсихологических умений и навыков, самообладания и общей психологической культуры; оптимизирование системы саморегуляции, снижение конфликтности и агрессивности и повышение эмоциональной толерантности подростка; освоение способов наблюдения и фиксации самоэффективности для регуляции и контроля активности [Самохвалова, 2013а].

Понимание аутопсихотерапевтической компетентности как обладание знаниями, умениями и навыками, позволяющими подростку проводить самодиагностику, саморегуляцию и самокоррекцию своего психологического состояния было сформулировано исследователем И. Ф. Токаревой. Результатом развития этой компетентности подростков, с точки зрения ученого, являются положительные изменения их психического

и физиологического состояния. Автором предложен алгоритм формирования аутопсихотерапевтической компетентности подростков, состоящий из мероприятий по их обучению саногенному мышлению, навыкам саморегуляции, самодиагностики и самокоррекции, развитие рефлексии, позитивное подкрепление [Токарева, 2009].

Аутопсихологическая компетентность подростка как акмеологический фактор конструктивного разрешения конфликта стала предметом исследования А. А. Филипповой. Ученый выделяет особую значимость АК для конструктивного разрешения конфликтов как возможность раскрытия подростком собственных особенностей и возможностей (осознание типичного для подростка способа разрешения конфликта), а также увеличение количества знаний подростком о своей самооценке, возможностей для ее коррекции и развития. Дополнительным результатом данного исследования стало подтверждение связи аутопсихологической компетентности подростка с его самооценкой и выделение АК как фактора формирования адекватной самооценки детей подросткового возраста [Филиппова, 2015].

Модель продуктивного развития аутопсихологической компетентности подростков-суворовцев предложил отечественный ученый В. А. Роцин. Он описывает эту модель с точки зрения таких этапов развития АК: проблемно-ориентированный анализ, проектирование эталонного состояния, планирование изменений, реализация изменений. Ученый выделил показатели аутопсихологической компетентности подростков – это выраженность в Я-концепции подростков-суворовцев отношения к себе, понимания, уважения и принятия себя, выраженность самооценки, рефлексивного диалога с самим собой, самокоррекции, самоопределения и самореализации [Степнова, 2017].

Нами также внесен вклад в данную тематику в части осмысления связи АК и самопознания личности с целью использования аутопсихологической компетентности как ориентира развития самопознания подростков. С опорой на разработки отечественных ученых нами определено, что самопознание выступает основой для формирования аутопсихологической компетентности, которая, в свою очередь, является результатом самопознания и отражает степень его развития [Грибоедова, 2020].

Осуществляя научный поиск описания теорий, концепций, подходов к исследованию связи аутопсихологической компетентности личности

и ее психологического благополучия, нами не было найдено ни одной работы данной проблематики, касающейся исследования подростков.

Однако, для понимания общих закономерностей данной связи интересными представляются работы И. Г. Самохваловой, Т. В. Семеновских и Е. А. Никитиной, которые исследовали студентов и взрослых людей.

Изучая АК студентов как фактор их психологического благополучия, И. Г. Самохвалова приводит результаты научных работ, демонстрирующих связь психологического благополучия с субъективным отношением личности к себе, с возможностью удовлетворения своих потребностей и с жизненными событиями. Полагая, что успешный самоанализ невозможен без осознания своих особенностей, психических ресурсов и возможностей, исследователь считает аутопсихологическую компетентность одним из основных факторов, влияющих на сохранение и повышение психологического благополучия. При этом АК ученый определяет как активность личности, проявляющуюся в самопознании, и способность, позволяющую использовать стратегии внутреннего познания и развития [Самохвалова, 2013б].

Результатами исследования взаимосвязи между компонентами аутопсихологической компетентности и субъективным благополучием студентов, проведенного отечественным ученым Т. В. Семеновских, стало подтверждение статистически значимых связей между компонентами аутопсихологической компетентности и рефлексивным, мотивационным и смысловым компонентами субъективного благополучия. Автор отвел аутопсихологической компетентности роль предиктора субъективного благополучия [Shlyapina, Volkodav, Semenovskikh, 2021]. В работе Т. В. Семеновских и А. Д. Пестряковой отражены результаты, подтверждающие выводы о том, что субъективное благополучие в юности обусловлено сформированностью аутопсихологической компетентности. Авторами исследования студентов демонстрируются данные об нарушенной связи между осмысленностью жизни и рефлексии с психологическим благополучием и его компонентами – самопринятие, управление средой, цели в жизни. Ученые убеждены в необходимости развивать аутопсихологическую компетентность студентов для опосредованного воздействия на их субъективное благополучие [Семеновских, 2018].

Результаты исследования психологического благополучия студентов с разным уровнем осо-

знанности, проведенного отечественным ученым Е. А. Никитиной, подтверждают наличие влияния осознанности на психологическое благополучие в роли модератора вклада самооценки и социального взаимодействия в общий уровень благополучия в психологическом понимании. Автором выявлены положительные связи психологического благополучия с внешней привлекательностью, интернальностью в области достижений, характером, самооценкой своего интеллектуального развития в группе студентов с высоким уровнем осознанности. У студентов с низкой осознанностью положительные связи выявлены между психологическим благополучием и всеми компонентами социальной поддержки, а также с самооценкой и интернальностью [Никитина, 2021].

Определенным вкладом в разработку проблемы аутопсихологической компетентности подростков стало и наше экспериментальное исследование, направленное на изучение особенностей самопознания подростков с разным уровнем психологического благополучия [Griboyedova, Feldman. 2021]. Нами получено подтверждение связи этих психологических конструктов и научно обоснована, разработана и реализована программа по развитию аутопсихологической компетентности подростков «Дом моего Я», которая по результатам экспертизы включена в реестр программ, рекомендованных министерством просвещения Российской Федерации для профилактической работы с подростками.

### Заключение

Таким образом, на основании проведенного теоретического исследования, можно сделать следующие выводы:

– конструкт «аутопсихологическая компетентность» является результатом отечественных разработок и не имеет аналогов и созданных теорий, концепций и результатов исследований в зарубежной психологии;

– в отечественной психологии накоплен достаточно фундаментальный исследовательский опыт в разработке теоретических подходов и концепций аутопсихологической компетентности и ее развития у взрослых в связке с их профессиональным развитием;

– проблема теоретического осмысления аутопсихологической компетентности подростков в психологической науке остается малоизученной и фрагментарно представлена результатами прикладных исследований о ее развитии у детей подросткового возраста;

– в ходе исследования мы пришли к выводу о том, что в разработке теоретических подходов к содержанию, структуре, критериям, показателям, моделям и уровням развития аутопсихологической компетентности подростков необходимо подходить с позиции использования имеющихся отечественных теоретических разработок проблемы во взрослой среде («смысловых опор») и их адаптации к подростковому возрасту через проведение специальных теоретических и прикладных исследований подростков;

– анализ научных работ, направленных на исследование связи аутопсихологической компетентности и психологического благополучия позволил увидеть крайне мало разработок ученых в этом направлении (и только со взрослыми); однако результативность этих исследований позволяет сделать предположение о перспективности данной научной задачи и необходимости активного изучения этой взаимосвязи у представителей подросткового возраста;

– перспективой исследования аутопсихологической компетентности подростков и ее взаимосвязи с психологическим благополучием может стать разработка новых концепций аутопсихологической компетентности и психологического благополучия и конструирование программ по развитию аутопсихологической компетентности подростков, инструментально помогающих повышению их психологического благополучия.

### Библиографический список

1. Грибоедова О. И. Аутопсихологическая компетентность подростков как целевой ориентир развития самопознания в групповой психологической работе // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2020. Т. 9. № 3. С. 15 – 27.
2. Грибоедова О. И. Влияние самопознания на психологическое благополучие личности // Педагогика и психология образования. 2019. № 2. С. 131–140.
3. Гусева А. С. Развитие аутопсихологических способностей личности: методы и технологии / А. С. Гусева, В. В. Лешин. Москва : РАГС, 2000. 286 с.
4. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития : монография / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 496 с.
5. Деркач А. А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих / А. А. Деркач, Л. А. Степнова. Москва : Изд-во РАГС, 2003. 550 с.
6. Егорова Т. Е. Концептуальные основы развития аутопсихологической компетентности личности / Т. Е. Егорова, В. А. Беляшов, К. А. Куликова // Вест-

ник Нижегородского института управления. 2018а. № 2(48). С. 26–33.

7. Егорова Т. Е. Психологическая культура как условие сохранности эмоционального благополучия личности в период кризисных ситуаций / Т. Е. Егорова, Г. В. Сорокоумова // Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии : материалы Всероссийского научно-практического форума [10 октября 2020 года] / под редакцией А. В. Карпова. Ярославль : Филигрань, 2020. С. 136–140.

8. Егорова Т. Е. Аутопсихологическая компетентность как условие развития экологического сознания человека / Т. Е. Егорова, Н. Е. Серебровская // Экопсихологические исследования – 5 : сборник научных статей участников 8-й Российской конференции по экологической психологии [28–29 сентября 2018 года]. Пермь : Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2018б. С. 126–134.

9. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 117 с.

10. Лукьянова М. И. Формирование аутопсихологической компетентности подростков в системе воспитывающей деятельности классного руководителя / М. И. Лукьянова, Н. А. Леушкина. Ульяновск : Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2012. 196 с.

11. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 42 – 52.

12. Никитина Е. А. Психологическое благополучие студентов с разным уровнем осознанности // Аняньевские чтения – 2021 : материалы международной научной конференции / под общ. ред. А. В. Шаболтас; отв. ред. В. И. Прусаков. Санкт-Петербург, 2021. С. 692–693.

13. Самохвалова И. Г. Подходы к исследованию аутопсихологической компетентности // Актуальные проблемы психологии личности : сборник науч. трудов кафедры психологии образования Института психологии / сост. Н. Н. Васягина. Екатеринбург, 2013а. С. 76–83.

14. Самохвалова И. Г. Аутопсихологическая компетентность как фактор психологического благополучия личности студента // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве : сб. статей / сост. Ю. В. Братчикова. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013б. 146 с.

15. Семеновских Т. В. Субъективное благополучие и аутопсихологическая компетентность личности в юности / Т. В. Семеновских, А. Д. Пестрякова // Мир науки. 2018. Т. 6. № 2. С. 81–92.

16. Соколова И. Ю. Психолого-педагогические технологии формирования аутопсихологической компетентности педагога // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 1–11.

17. Степнова Л. А. Аутопсихологическая компетентность в контексте изучения механизмов саморазвития личности // Акмеология. 2017. № 2(62). С. 27–33.

18. Степнова Л. А. Аутопсихологическая компетентность: теоретико-эмпирические исследования : монография. Москва : Народное образование, 2019. 278 с.

19. Степнова Л. А. Развитие аутопсихологической компетентности студентов в процессе преподавания психологии / Преступление, наказание, исправление : материалы VI международного пенитенциарного форума, приуроченного к 30-летию со дня принятия Конституции Российской Федерации и Закона Российской Федерации от 21 июля 1993 г. № 5473-1 «Об учреждениях и органах уголовно-исполнительной системы Российской Федерации». Рязань, 2023. С. 276–281.

20. Степнова Л. А. Развитие произвольной формы самосознания субъектов образования посредством освоения психологических знаний / Л. А. Степнова, Ю. А. Костюк, Н. В. Микитюк // Психология развития и образования: (российский журнал прикладных исследований). 2020а. № 2. С. 16–18.

21. Степнова Л. А. Развитие психологической компетентности подростков как основы рефлексивной культуры будущих субъектов профессиональной деятельности / Л. А. Степнова, Ю. А. Костюк // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития : сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов с международным участием [09–10 апреля 2020 года]. Рязань : Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2020б. С. 958–961.

22. Степнова Л. А. Подходы к разработке примерной программы учебной дисциплины психология в школе // Психологические проблемы смысла жизни и акме : электронный сборник материалов XXVI Международного симпозиума [13–14 апреля 2021 года]. Москва : Психологический институт Российской академии образования, 2021а. С. 117–121.

23. Степнова Л. А. Преподавание психологии в школе как фактор развития самосознания учащегося : учеб.-метод. пособие / Л. А. Степнова, Ю. А. Костюк. Москва : Народное образование, 2021б. 122 с.

24. Тенилилова К. С. Теория и методология проблемы становления аутопсихологической компетентности старшеклассника как детерминанты саморазвития личности / К. С. Тенилилова, С. М. Абаева, В. Г. Беляева // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 2–3 (104). С. 123–125.

25. Токарева И. Ф. Акмеологический алгоритм формирования аутопсихотерапевтической компетентности : учебно-методическое пособие. Москва : ООО «ПКЦ Альтекс», 2009.

26. Филиппова А. А. Аутопсихологическая компетентность подростка как акмеологический фактор конструктивного разрешения конфликта // Акмеология. 2015. № 3 (55). С. 229–243.

27. Шиманская Т. Л. Аутопсихологическая компетентность личности: критерии развития // Омский научный вестник. Психолого-педагогические науки. 2007. №3 (55). С. 101–103.

28. Autopsychological competence as a predictor of subjective well-being in youth / S. F. Shlyapina, T. Volkodav, T. Semenovskikh [et al.] // 15th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 08–09 марта 2021 года. Valencia: IATED, 2021. P. 4487–4493.

29. Griboedova O. I., Feldman I. L. Studying the self-knowledge of adolescents with the low level of psychological well-being // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2021. Tom 119. № 27. Pp. 211–219.

<https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/e-psbs.2021.12.02.27> (дата обращения: 07.01.2024).

### Reference list

1. Griboedova O. I. Autopsihologicheskaja kompetentnost' podrostkov kak celevoj orientir razvitiya samopoznaniya v gruppovoj psihologicheskoy rabote = Autopsychological competence of adolescents as a target for the development of self-knowledge in group psychological work // Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Social'no-gumanitarnye issledovaniya i tehnologii. 2020. T. 9. № 3. S. 15 – 27.

2. Griboedova O. I. Vliyanie samopoznaniya na psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti = The impact of self-discovery on the psychological well-being of the individual // Pedagogika i psihologija obrazovaniya. 2019. № 2. S. 131 – 140.

3. Guseva A. C. Razvitie autopsihologicheskikh sposobnostej lichnosti: metody i tehnologii = Development of autopsychological abilities of the individual: methods and technologies / A. C. Guseva, V. V. Leshin. Moskva : RAGS, 2000. 286 s.

4. Derkach A. A. Akmeologicheskaja kul'tura lichnosti: sodержanie, zakonomernosti, mehanizmy razvitiya = Acmeological culture of personality: content, patterns, mechanisms of development: monografija / A. A. Derkach, E. V. Selezneva. Moskva : Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh : Izdatel'stvo NPO «MODJeK», 2006. 496 s.

5. Derkach A. A. Razvitie autopsihologicheskoy kompetentnosti gosudarstvennykh sluzhashchih = Development of autopsychological competence of civil servants / A. A. Derkach, L. A. Stepnova. Moskva : Izd-vo RAGS, 2003. 550 s.

6. Egorova T. E. Konceptual'nye osnovy razvitiya autopsihologicheskoy kompetentnosti lichnosti = Conceptual foundations for the development of autopsychological competence of the individual / T. E. Egorova, V. A. Beljashov, K. A. Kulikova // Vestnik Nizhegorodskogo instituta upravleniya. 2018a. № 2(48). S. 26–33.

7. Egorova T. E. Psihologicheskaja kul'tura kak uslovie sohrannosti jemocional'nogo blagopoluchija lichnosti v period krizisnykh situacij = Psychological culture as a condition for the safety of emotional well-being of the individual during crisis situations / T. E. Egorova, G. V. Sorokoumova // Jaroslavskaja psihologicheskaja shkola: aktual'nye problemy prakticheskoy psihologii : materialy Vserossijskogo nauchno-prakticheskogo foruma

[10 oktjabrja 2020 goda] / pod redakciej A. V. Karpova. Jaroslavl' : Filigran', 2020. S. 136–140.

8. Egorova T. E. Autopsihologicheskaja kompetentnost' kak uslovie razvitiya jekologicheskogo soznaniya cheloveka = Autopsychological competence as a condition for the development of human ecological consciousness / T. E. Egorova, N. E. Serebrovskaja // Jekopsihologicheskie issledovaniya – 5 : sbornik nauchnykh statej uchastnikov 8-j Rossijskoj konferencii po jekologicheskoy psihologii [28–29 sentjabrja 2018 goda]. Perm' : Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 2018b. S. 126–134.

9. Kuz'mina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija = Professionalism of a teacher and master of industrial training. Moskva : Vysshaja shkola, 1990. 117 s.

10. Luk'janova M. I. Formirovanie autopsihologicheskoy kompetentnosti podrostkov v sisteme vospityvajushhej dejatel'nosti klassnogo rukovoditelja = Formation of autopsychological competence of adolescents in the system of educational activities of the class teacher / M. I. Luk'janova, N. A. Leushkina. Ul'janovsk : Ul'janovskij institut povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya, 2012. 196 s.

11. Markova A. K. Psihologicheskij analiz professional'noj kompetentnosti uchitelja = Psychological analysis of the professional competence of the teacher // Sovetskaja pedagogika. 1990. № 8. C. 42 – 52.

12. Nikitina E. A. Psihologicheskoe blagopoluchie studentov s raznym urovnem osoznannosti = Psychological well-being of students with different levels of awareness // Anan'evskie chtenija – 2021 : materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii / pod obshh. red. A. V. Shabol'tas; otv. red. V. I. Prusakov. Sankt-Peterburg, 2021. S. 692–693.

13. Samohvalova I. G. Podhody k issledovaniju autopsihologicheskoy kompetentnosti = Approaches to autopsychological competence study // Aktual'nye problemy psihologii lichnosti : sbornik nauch. trudov kafedry psihologii obrazovaniya Instituta psihologii / sost. N. N. Vasjagina. Ekaterinburg, 2013a. S. 76–83.

14. Samohvalova I. G. Autopsihologicheskaja kompetentnost' kak faktor psihologicheskogo blagopoluchija lichnosti studenta = Autopsychological competence as a factor in the psychological well-being of a student's personality // Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve : sb. statej / sost. Ju. V. Bratchikova. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2013b. 146 s.

15. Semenovskikh T. V. Subektivnoe blagopoluchie i autopsihologicheskaja kompetentnost' lichnosti v junosti = Subjective well-being and autopsychological competence of the individual in youth / T. V. Semenovskikh, A. D. Pestrjakova // Mir nauki. 2018. T. 6. № 2. S. 81–92.

16. Sokolova I. Ju. Psihologo-pedagogicheskie tehnologii formirovaniya autopsihologicheskoy kompetentnosti pedagoga = Psychological and pedagogical technologies for the formation of autopsychological competence of a teacher // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2009. № 1. S. 1–11.

17. Stepnova L. A. Autopsihologicheskaja kompetentnost' v kontekste izuchenija mehanizmov samorazvitiya lichnosti = Autopsychological competence in the context of studying the mechanisms of personal self-development // *Akmeologija*. 2017. № 2(62). S. 27–33.
18. Stepnova L. A. Autopsihologicheskaja kompetentnost': teoretiko-jempiricheskie issledovanija = Autopsychological competence: empirical theoretical studies : monografija. Moskva : Narodnoe obrazovanie, 2019. 278 s.
19. Stepnova L. A. Razvitie autopsihologicheskoy kompetencii studentov v processe prepodavaniya psihologii = Development of autopsychological competence of students in the process of teaching psychology / Prestuplenie, nakazanie, ispravlenie : materialy VI mezhdunarodnogo penitenciarnogo foruma, priurochenogo k 30-letiju so dnja prinjatija Konstitucii Rossijskoj Federacii i Zakona Rossijskoj Federacii ot 21 ijulja 1993 g. № 5473-I «Ob uchrezhdenijah i organah ugolovno-ispolnitel'noj sistemy Rossijskoj Federacii». Rjazan', 2023. S. 276–281.
20. Stepnova L. A. Razvitie proizvol'noj formy samosoznaniya subektov obrazovaniya posredstvom osvoenija psihologicheskikh znanij = Development of an arbitrary form of self-awareness of educational subjects through the development of psychological knowledge / L. A. Stepnova, Ju. A. Kostjuk, N. V. Mikitjuk // *Psihologija razvitiya i obrazovaniya: (rossijskij zhurnal prikladnyh issledovanij)*. 2020a. № 2. S. 16–18.
21. Stepnova L. A. Razvitie psihologicheskoy kompetentnosti podrostkov kak osnovy reflektivnoj kul'tury budushhix sub#ektov professional'noj dejatel'nosti = Development of psychological competence of adolescents as the basis of a reflective culture of future subjects of professional activity / L. A. Stepnova, Ju. A. Kostjuk // *Psihologija XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitiya : sbornik materialov Vserossijskogo simpoziuma psihologov s mezhdunarodnym uchastiem [09–10 aprelja 2020 goda]*. Rjazan' : Akademija prava i upravlenija Federal'noj sluzhby ispolnenija nakazanij, 2020b. S. 958–961.
22. Stepnova L. A. Podhody k razrabotke primernoj programmy uchebnoj discipliny psihologija v shkole = Approaches to the development of an approximate curriculum for the discipline of psychology in school // *Psihologicheskie problemy smysla zhizni i akme : jelektronnyj sbornik materialov XXVI Mezhdunarodnogo simpoziuma [13–14 aprelja 2021 goda]*. Moskva : Psihologicheskij institut Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2021a. S. 117–121.
23. Stepnova L. A. Prepodavanie psihologii v shkole kak faktor razvitiya samosoznaniya uchashhegosja = Teaching psychology at school as a factor in the development of a student's self-awareness : ucheb.-metod. posobie / L. A. Stepnova, Ju. A. Kostjuk. Moskva : Narodnoe obrazovanie, 2021b. 122 s.
24. Tenitilova K. S. Teorija i metodologija problemy stanovlenija autopsihologicheskoy kompetentnosti starsheklassnika kak determinanty samorazvitiya lichnosti = Theory and methodology of the problem of becoming autopsychological competence of a high school student as a determinant of personality self-development / K. S. Tenitilova, S. M. Abaeva, V. G. Beljaeva // *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2021. № 2–3 (104). S. 123–125.
25. Tokareva I. F. Akmeologicheskij algoritm formirovaniya autopsihoterapevticheskoj kompetentnosti = Acmeological algorithm for the formation of autopsychotherapeutic competence: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva : OOO «PKC Al'teks», 2009.
26. Filippova A. A. Autopsihologicheskaja kompetentnost' podrostka kak akmeologicheskij faktor konstruktivnogo razreshenija konflikta = Autopsychological competence of a teenager as an acmeological factor of constructive conflict resolution // *Akmeologija*. 2015. № 3 (55). S. 229–243.
27. Shimanskaja T. L. Autopsihologicheskaja kompetentnost' lichnosti: kriterii razvitiya = Autopsychological competence of the individual: development criteria // *Omskij nauchnyj vestnik. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2007. №3 (55). S. 101–103.
28. Autopsychological competence as a predictor of subjective well-being in youth / S. F. Shlyapina, T. Volkodav, T. Semenovskikh [et al.] // 15th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 08–09 marta 2021 goda. Valencia: IATED, 2021. P. 4487–4493.
29. Griboyedova O. I., Feldman I. L. Studying the self-knowledge of adolescents with the low level of psychological well-being // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2021. T. 119. № 27. Pp. 211–219. <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsb.s.2021.12.02.27> (data obrashhenija: 07.01.2024).

Статья поступила в редакцию 21.12.2023; одобрена после рецензирования 11.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 21.12.2023; approved after reviewing 11.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

Научная статья  
УДК 159.9.07  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_207  
EDN: EPFMDR

### Особенности психологической готовности к ЕГЭ старшекласников, использующих услуги репетитора

Наталья Геннадьевна Крылова<sup>1</sup>, Елена Викторовна Тихомирова<sup>2✉</sup>

<sup>1</sup>Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Костромской государственной университет, 156005. г. Кострома, ул. Дзержинского, д. 17/11

<sup>2</sup>Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Костромской государственной университет, 156005. г. Кострома, ул. Дзержинского, д. 17/11

<sup>1</sup>natkrulova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5102-5393>

<sup>2</sup>tichomirowa82@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-3844-4622>

**Аннотация.** В современной системе образования единый государственный экзамен вызывает споры и амбивалентные точки зрения о его целесообразности. Это связано, в первую очередь, с тем, что, несмотря на объективные достоинства (равенство возможностей, низкая коррупционная составляющая и др.), он несет в себе мощную стрессогенную нагрузку, требует сверхнормативных ресурсов от взрослеющей личности. В связи с этим в фокусе внимания исследователей должна находиться не только подготовка в области знаний обучающихся, но и их психологическая готовность к ЕГЭ. В настоящее время важную роль в подготовке обучающихся к сдаче единого экзамена играют репетиторы, при этом эффективность такой помощи остается малоизученной. Таким образом, целью данного исследования стало выявление особенностей психологической готовности к ЕГЭ у старшекласников в разных условиях ее формирования (в условиях подготовки к экзамену на дополнительных занятиях с педагогом-репетитором и готовящихся к экзамену самостоятельно). Гипотеза: роль репетитора в формировании психологической готовности выпускника к ЕГЭ амбивалентна. С одной стороны, старшекласники, прибегающие к услугам репетиторов при подготовке к ЕГЭ, отличаются более сформированным, ясным пониманием процесса подготовки и сдачи экзамена и, на фоне этого, – более низким уровнем ситуативной тревоги. С другой стороны, уровень самоорганизации, мотивации у данных выпускников более низкий, что связано с превалированием копинг-стратегии «обращение за профессиональной помощью», что позволяет выпускнику частично переключать/разделять ответственность за результат. Для определения компонентов психологической готовности к ЕГЭ использовались анкета «Психологическая готовность к ГИА/ЕГЭ» М. Ю. Чибисовой; методика «Шкала тревожности» Е. И. Рогова; методика диагностики направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой; для выявления стратегий совладания с экзаменационным стрессом – методика «Юношеская копинг-шкала, специальная форма» Е. Frydenberg, R. Lewi, в адаптации Т. Л. Крюковой. Использовались методы статистического анализа, пакет программ SPSS Statistics 26.0. У старшекласников, получающих услуги репетитора, выявлен более высокий уровень осведомленности о процедуре ЕГЭ, но при этом и более высокий уровень самооценочной тревоги, что объясняется более высоким уровнем притязаний и на фоне этого – болезненным самовосприятием. Учащиеся, готовящиеся к ЕГЭ самостоятельно, показывают, что ядерный элемент их психологической готовности – это уровень тревоги и степень их информированности о процедурных компонентах ЕГЭ. Таким образом, гипотеза нашла частичное подтверждение: доказана амбивалентная роль занятий с репетитором в формировании психологической готовности к ЕГЭ. На фоне более высокой осведомленности о процедуре ЕГЭ повышается риск выработки непродуктивного совладания и снижения внутренней мотивации.

**Ключевые слова:** психологическая готовность; единый государственный экзамен (ЕГЭ); мотивация; стратегии совладания; психологическая готовность; старшекласники; педагог-репетитор; копинг-стратегии

**Для цитирования:** Крылова Н. Г., Тихомирова Е. В. Особенности психологической готовности к ЕГЭ старшекласников, использующих услуги репетитора // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 207-217. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_207](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_207). <https://elibrary.ru/EPFMDR>

Original article

## Features of psychological readiness for the unified state exam of high school students using tutor services

Natalia G. Krylova<sup>1</sup>, Elena V. Tikhomirova<sup>2</sup>✉<sup>1</sup>Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of general and social psychology, Kostroma state university, 156005. Kostroma, Dzerzhinsky st., 17/11<sup>2</sup>Candidate of psychological sciences, associate professor at department of general and social psychology, Kostroma state university, 156005. Kostroma, Dzerzhinsky st., 17/11<sup>1</sup>natkrulova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5102-5393><sup>2</sup>tichomirowa82@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-3844-4622>

**Abstract.** In the modern education system, a unified state exam is controversial and ambivalent in its expediency. This is primarily due to the fact that, despite the objective advantages (objectivity, equality of opportunities, low corruption component, etc.), it carries a powerful stressogenic load, requires excess resources from the growing person. In this regard, the focus of researchers' attention should be made not only on training in the field of knowledge of students, but also their psychological readiness for the exam. Currently, tutors play an important role in preparing students for the unified exam, while the effectiveness of such assistance remains poorly understood. Thus, the purpose of this study was to identify the peculiarities of psychological readiness for the exam among high school students in different conditions of its formation (in preparation for the exam in additional classes with a teacher-tutor and preparing for the exam on their own). Hypothesis is: the role of the tutor in the formation of the psychological readiness of the graduate for the exam is ambivalent. On the one hand, high school students who use the services of tutors in training for the exam are distinguished by more formed, clear understanding of the process of preparing and passing the exam and, against this background, a lower level of situational anxiety. On the other hand, the level of self-organization, motivation in these graduates is lower, which is associated with the prevalence of the copying strategy «seeking professional help», which allows the graduate to partially transfer/share responsibility for the result. To determine the components of psychological readiness for the exam, the questionnaire «Psychological readiness for the unified exam» by M. Yu. Chibisova was used; methodology «Anxiety Scale» by E. I. Rogov; methodology for diagnosing the focus of educational motivation by T. D. Dubovitskaya; to identify coping strategies with examination stress – the technique «Youthful copying scale, special form» by E. Frydenberg, R. Lewi, in the adaptation of T. L. Kryukova. Statistical analysis methods, SPSS Statistics 26.0 software package were used. High school students trained by a tutor have a higher level of awareness of the exam procedure, but at the same time a higher level of self-esteem anxiety, which is explained by a higher level of claims and against the background of this painful self-perception. Students preparing for the exam on their own show that the nuclear element of their psychological readiness is the level of anxiety and the degree of their awareness of the procedural components of the exam. Thus, the hypothesis found out partial confirmation: the ambivalent role of classes with a tutor in the formation of psychological readiness for the exam has been proven. Against the background of higher awareness of the exam procedure, the risk of developing unproductive coping and decreasing intrinsic motivation increases.

**Key words:** psychological readiness; unified state exam (USE); motivation; coping strategies; psychological readiness; high school students; teacher-tutor; coping-strategy

**For citation:** Krylova N. G., Tikhomirova E. V. Features of psychological readiness for the unified state exam of high school students using tutor services. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 207-217. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_207](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_207). <https://elibrary.ru/EPFMDR>

### Введение

Все выпускники, окончив курс среднего общего образования в РФ, сдают единый государственный экзамен (ЕГЭ). Сегодня ЕГЭ – это единая система, позволяющая оценить качество знаний всех выпускников и из крупных мегаполисов, и из отдаленной глубинки. Именно результаты этого экзамена предоставят юношам и девушкам возможность определить траекторию своего обучения, учебное заведение и претендовать на бюд-

жетное место. Период подготовки к ЕГЭ и время самих экзаменов для большинства старшеклассников имеет особую субъективную значимость и становится сильным стрессогенным фактором, требующим дополнительных ресурсов для совладания. От того, насколько успешно выпускник сдаст «экзамен с высокими ставками», во многом зависит его будущее [Прохоров, 2012]. Как отмечают учителя, предметная подготовка старшеклассников к сдаче ЕГЭ важна, но психологическая готовность к экзамену имеет также высокую



степень значимости, что не всегда осознается выпускниками [Прохоров, 2012].

С 2009 года все выпускники российских школ, освоившие программы среднего общего образования, проходят итоговую аттестацию и сдают единый государственный экзамен (ЕГЭ). Родители, школа, сами обучающиеся демонстрируют высокую степень заинтересованности в получении высоких результатов ЕГЭ, что выражается в большой степени напряженности всех включенных в процесс субъектов.

Сегодня ЕГЭ продолжает вызывать очень много вопросов, конфликтов и споров у исследователей в вопросе оценки своей эффективности, но одним из наиболее сложных вопросов является проблема влияния экзаменационного стресса на суицидальное поведение старшеклассников [Бубнова, 2017]. Источником психологической угрозы при этом является не только высоко интенсивный период подготовки к ЕГЭ, но и стрессогенность ситуации непосредственно на экзамене. В исследованиях И. С. Бубновой и А. Г. Терещенко отмечается, что выпускники сталкиваются с достаточно агрессивной средой, которая в период бурного гормонального развития организма старших подростков, кризиса их мировоззрения, воспринимается ими остро и исключительно в негативном ключе [Бубнова, 2017].

По мнению исследователей и практиков, ЕГЭ становится причиной возникновения экзаменационного стресса не только для подростка, сдающего экзамен, но и для родителей и близких родственников выпускника [Краснянская, 2015]. Как отмечают педагоги-предметники и классные руководители, многие семьи периоды школьных экзаменов, в которых принимают участие их дети, переносят очень тяжело. Часто родители ставят условия подростку, оказывают давление: «ты никуда не поступишь», «ты мало готовишься к экзаменам», «семья несет большие финансовые расходы на твою подготовку» и т. д. Для формирования поддерживающей позиции родителям выпускников нередко также требуется помощь, например, информирование о системе и правилах сдачи ЕГЭ, при этом могут быть использованы различные приемы и технологии обеспечения психологической безопасности личности [Дьяченко, 1976]. По мнению Ю. В. Щербатых, существует множество примеров тому, когда старшеклассник с высоким уровнем интеллекта, имеющий высокие текущие академические достижения, не мог справиться с волнением и страхом во время прохождения ЕГЭ и подтвердить

высокие успехи в обучении. При этом высокий уровень тревожности выпускника перед экзаменом мог проявляться в изменении психофизиологического состояния всей вегетативной системы обучающегося, а экзаменационный стресс мог рассматриваться уже в качестве фактора развития депрессивной симптоматики, функциональных нарушений, обострения хронических заболеваний у выпускников. [Щербатых, 2006]. Очевидно, что такая «неготовность» к экзаменационным испытаниям связана не с уровнем знаний школьников, а имеет, по мнению В. И. Лобачевой, «свою специфику и соотносится с их психологическими механизмами готовности» [Лобачева, 2017, с. 73].

Таким образом, мы поддерживаем позицию М. Ю. Чибисовой и рассматриваем психологическую готовность к сдаче итоговых экзаменов в школе «как противоположный полюс предметной готовности выпускников к ЕГЭ» [Чибисова, 2008].

Вопрос психологической готовности к ЕГЭ является актуальным вопросом изучения в практике отечественных исследователей: Е. А. Кудеярова, Д. С. Савченко, М. Ю. Уварова, Н. И. Чернецкая и т. д. Как отмечает М. Ю. Чибисова, «психологическая готовность – это сформированность психических процессов и функций, личностных характеристик и поведенческих навыков, которые обеспечивают успешность старшеклассника при сдаче экзамена» [Чибисова, 2008, с. 14–17]. И. В. Долгополова подчеркивает, что именно в направлении изучения механизмов формирования психологической готовности к экзамену и необходимо искать возможности повышения результативности ЕГЭ [Долгополова, 2015].

Вызывают интерес предложенные исследователями варианты и модели психологической готовности к ЕГЭ, которые включают в себя:

– «Когнитивный компонент, включает в себя определенный объем и упорядоченность знаний учащегося, а также особенности развития таких когнитивных функций как память, мышление, внимание.

– Эмоциональный компонент, включает в себя личностные особенности выпускника, его эмоциональное отношение к экзамену и эмоциональное состояние на самом экзамене.

– Поведенческий компонент, включает в себя знание и понимание учащимся особенностей проведения экзамена, знакомство с процедурой ЕГЭ, навык работы с тестовыми материалами» [Бочева, 2015, с. 195].

Выпускник может столкнуться с когнитивными, личностными и процессуальными затруднениями и барьерами в процессе подготовки к ЕГЭ. По мнению И. А. Ерофеевой и С. А. Гришиной, «когнитивные затруднения могут быть связаны с особенностями переработки информации в ходе итоговой аттестации, со спецификой работы с тестовыми заданиями; личностные затруднения могут быть обусловлены особенностями восприятия учеником ситуации экзамена, его субъективными реакциями и состояниями, отсутствием полной и четкой информации о процедуре итоговой аттестации; процессуальные затруднения принято связывать с самой процедурой итоговой аттестации» [Гришина, 2016, с. 26].

Многие исследователи связывают психологическую неготовность к ЕГЭ с такими эмоциональными переживаниями выпускников, как тревога, смутнение, страх; при этом, вышеперечисленные эмоции и чувства нужно рассматривать с учетом все возрастающих с каждым годом требований к знаниям и умениям учеников, сдающих ЕГЭ [Гришина, 2016]. И. В. Долгополова в своем исследовании отмечает, что старшеклассники осознают важность совладания с эмоциями на экзамене, однако они не владеют конкретными инструментами, позволяющими справиться с переживаниями и повысить готовность к сдаче экзамена не только на эмоциональном, но и на ментальном, физиологическом и поведенческом уровне [Долгополова, 2015].

В целом ЕГЭ – это проверка знаний старшеклассника, а также его социальной и психологической готовности к постоянно меняющимся нормам и стандартам этого экзамена, именно поэтому психологическая устойчивость старшеклассника может сильно повлиять на результат ЕГЭ. Проблема изучения психологической готовности к ЕГЭ является важной и актуальной в практике педагогической психологии сегодняшнего и завтрашнего дня.

С появлением в РФ такой формы проведения аттестации выпускников как ЕГЭ, активизировался в своем развитии и институт педагогов-репетиторов. Это неслучайно, ведь результат этого экзамена во многом определяет конкурентные преимущества выпускников, а так же и вариативность поступления в университет, возможность претендовать на бюджетное место в нем, потенциалы социального лифта и т. д. Именно поэтому, несмотря на то, что репетиторы и их дополнительные занятия – это достаточно дорогостоящая услуга, многие родители выпуск-

ников готовы корректировать свои семейные бюджеты и максимально «вкладываться» в процесс их подготовки к ЕГЭ, привлекая для этого педагогов-репетиторов.

Многие выпускники школ и их родители отмечают, что в числе основных мотивов их обращения к репетиторам является не только отработка непонятых тем и разделов отдельных курсов с выпускниками, необходимых для успешной сдачи ЕГЭ, но и получение от репетиторов поддержки и индивидуальной помощи в подготовке к экзаменам. Следует отметить, что к помощи репетиторов обращаются большинство выпускников, при этом вопрос об эффективности этого метода подготовки к ЕГЭ продолжает вызывать вопросы исследователей [Крылова, 2011]. Так, по данным Российской академии народного хозяйства за 2018 год, дополнительные занятия с репетитором или специализированные курсы посещали 64,7 % школьников [Прохоров, 2012].

Многие выпускники школ сегодня убеждены, что подготовиться к сдаче ЕГЭ на высокий балл, без репетиторов невозможно, однако не все выпускники с этим согласны. Нежелание выпускников обращаться к репетиторам может быть связано не только с неготовностью их семей нести тяжелое финансовое бремя, оплачивая дополнительные занятия, но и с выбором других способов подготовки к сдаче ЕГЭ: посещение подготовительных курсов в вузах, самоподготовка, в основе которой лежит глубокая включенность в образовательный процесс самих выпускников, использование многочисленных электронных ресурсов и т. д. В исследовании А. Гетман представлен анализ условий и способов подготовки школьников к ЕГЭ: для поступления в вуз школьники прежде всего занимаются сами (45 % ответов), с репетиторами (44 %), посещают занятия на курсах подготовки при вузе (около 35 %) [Гетман, 2020].

Исследователи акцентируют внимание и на вопросах изучения особенностей психологической готовности к ЕГЭ в зависимости от личностных особенностей выпускников, от стиля коммуникации педагогов школ с выпускниками, от технологии подготовки к итоговому испытанию в школах, при этом такая внешняя переменная, как подготовка к ЕГЭ с педагогом-репетитором остается мало изученной.

#### **Описание программы исследования.**

*Цель* – выявить особенности психологической готовности к ЕГЭ у старшеклассников в разных условиях ее формирования (в условиях подго-

товки к экзамену на дополнительных занятиях с педагогом-репетитором и готовящихся к экзамену самостоятельно).

*В работе было выдвинуто предположение, что роль репетитора в формировании психологической готовности выпускника к ЕГЭ амбивалентна. С одной стороны, старшеклассники, прибегающие к услугам репетиторов при подготовке к ЕГЭ, отличаются более сформированным, ясным пониманием процесса подготовки и сдачи экзамена и, на фоне этого, более низким уровнем ситуативной тревоги. С другой, – уровень самоорганизации, мотивации у данных выпускников более низкий, что связано с превалированием копинг-стратегии «обращение за профессиональной помощью», что позволяет выпускнику частично перекладывать / разделять ответственность за результат.*

**Выборка исследования.** В исследовании приняли участие 82 старшеклассника из пяти общеобразовательных школ г. Костромы. Из них: выборка обучающихся ( $n=41$ ), прибегающих к услугам репетитора для подготовки к ЕГЭ ( $M=17,3$ ;  $SD=0,7$ , половой состав: 23 девушки, 18 юношей, срок занятий с репетитором более 6 месяцев): 22 ученика 11 класса и 19 учеников 10 класса. И выборка обучающихся ( $n=41$ ), не прибегающих к услугам репетитора: ( $M=16,9$ ,  $SD=0,6$ ), 17 учеников 11 класса и 24 ученика 10 класса, 28 человек в этой группе-девушки, 13 человек – юноши.

### Методы исследования

В исследовании были использованы:

– анкета «Психологическая готовность к ГИА/ЕГЭ» М. Ю. Чибисовой, 2009 [Чибисова, 2009], направленная на выявление компонентов готовности к ЕГЭ: способности к самоорганизации / познавательные характеристики респондентов, степень тревожности / личностные характеристики, степень информированности-осведомленности об экзамене / процессуальные характеристики; в анкете 12 вопросов, 10 балльная шкала оценки, где 1 балл – min, отражающий полное несогласие, 10 баллов – max, отражающий полное согласие респондента с пунктами методики;

– для определения эмоционального / аффективного компонента психологической готовности использовалась «Шкала тревожности» Е. И. Рогова [Рогов, 1999], созданная на основе «Шкалы социально-ситуационной тревоги» Р. Кондаша (1973). Методика включает три шкалы: школьная, самооценочная и межличностная тревож-

ность. Методика содержит 30 вопросов с 5-ти балльной шкалой ответов, где 0 баллов – min значение, отражающее, что ситуация совершенно не кажется Вам неприятной, 4 – если ситуация крайне неприятна, если человек не может перенести её и она вызывает очень сильное беспокойство, очень сильный страх.

– для определения мотивационного компонента психологической готовности использовалась методика диагностики направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой [Дубовицкая, 2002], выявляющая направленность и сформированность учебной мотивации у выпускников. Методика состоит из 20 суждений, предлагается 4-х балльная шкала ответов. Расчет надежности и точности проводился по формуле Рюлона – 0,933; расчет согласованности осуществлялся по формуле Спирмена-Брауна – 0,935, а также с помощью формулы Кронбаха – 0,927.

– для определения поведенческого компонента психологической готовности к ЕГЭ использовалась «Юношеская копинг шкала, специальная форма» (Erica Frydenberg, Ramon Lewi, 1993 в адаптации Т. Л. Крюковой, 2010) [Крюкова, 2010]. Утверждения из методики образуют 18 копинг-стратегий. 80-й вопрос остается открытым и предлагает респонденту описать, что еще он делает в стрессовой, трудной ситуации. В инструкции предлагалась для анализа ситуация ЕГЭ. Оценка выраженности совладающего поведения ведется по пятибалльной шкале Лайкерта. Представленные в восемнадцати шкалах стратегии образуют три стиля совладающего поведения: 1) продуктивный; 2) непродуктивный; 3) социальный. Среднее значение альфа для всего опросника –  $\alpha = 0,86$  (при стандартном отклонении  $SD = 22,71$ ) [Крюкова, 2010].

Компонент знаний не выделялся в данном исследовании в качестве значимого эмпирического референта психологической готовности, но был вопрос в первой части опроса «Как вы оцениваете свой уровень знаниевой подготовки к ЕГЭ?», по результатам ответа на данный вопрос в выборку были включены старшеклассники, которые дали ответ «средний», «выше среднего». Ответ «высокий» дал только 1 старшеклассник, «низкий» – 3 человека, данные респонденты были исключены из выборки и не учитывались при анализе данных. Исследование проводилось с января по апрель 2022 г.

Методы анализа данных. Первичные данные обрабатывались с помощью методов математической статистики: описательной статистики;

сравнительного анализа (U-критерий Манна-Уитни); корреляционного анализа (коэффициента ранговой корреляции r-Спирмена). Все расчетные процедуры выполнены в статистическом пакете программы SPSS Statistics 26.0.

### Результаты исследования и их обсуждение

При изучении психологической готовности к ЕГЭ, было выявлено, что старшеклассники, занимающиеся с репетитором, в большей степени знакомы с процедурой проведения экзамена ( $\bar{x}_1=36,2$ ;  $\bar{x}_2=34,8$ ). Педагог-репетитор не только помогает осваивать экзаменационный материал по предмету, но и информирует выпускника о тонкостях проведения экзамена, готовит его к неординарным ситуациям, которые могут возникнуть в процессе сдачи экзамена, объясняет логику процесса. Два других компонента готовности к ЕГЭ (по методике М. Ю. Чибисовой) не находят отличий в группах сопоставления. Уровень тревоги, связанной непосредственно с экзаменом, и владение навыками самоконтроля у данных групп находятся на уровне средненормативных значений. Это может быть связано с тем, что к старшей школе, а в современной ситуации развития этот этап приходится на ранний

юношеский возраст 17–18 лет, способность к саморегуляции достаточно развита, что позволяет школьникам независимо от сторонней помощи достаточно успешно справляться с ситуацией экзамена.

При этом сравнительный анализ уровня тревожности у учащихся, получающих и не получающих услуги репетитора, показал значимые различия в сторону усиления показателей самооценочной тревожности у обучающихся, которые дополнительно занимаются с репетитором ( $\bar{x}_1=18,92$ ;  $\bar{x}_2=15,45$ ,  $p=0,05$ ). Несмотря на то, что по шкалам «школьной», «межличностной» и «общей» тревожности значимых различий не выявлено, средние значения незначительно выше по всем трем показателям также в первой группе (Табл. 1). Возможно, что обучающиеся, занимающиеся с репетитором, нацелены на более высокие баллы ЕГЭ, решение сложных частей экзамена и имеют высокий уровень притязаний. В связи с чем, они осознают степень ответственности и трудности стоящей перед ними задачи, что, в свою очередь, приводит к более высокому уровню самооценочной тревожности, связанной с представлениями о себе и своих возможностях.

Таблица 1.

### Значимые различия показателей психологической готовности к ЕГЭ (самооценочной тревожности, стратегий совладания и мотивации) у обучающихся, занимающихся с репетитором (n=41) и не занимающихся с репетитором (n=41)

Компоненты психологической готовности к ЕГЭ	Занимающиеся с репетитором		Не занимающиеся с репетитором		p – уровень значимости различий по критерию Манна-Уитни
	M	σ	M	Σ	
<b>Шкала тревожности</b>					
Самооценочная тревожность	18,92	6,69	15,45	8,3	0,05
<b>Стратегии совладания</b>					
Достижения	67,79	11,96	72,49	13,12	0,07
Разрядка	50,87	14,24	42,73	13,58	0,01
Общественные действия	42,69	17,95	32,44	13,28	0,01
Профессиональная помощь	54,36	14,15	40,49	13,78	0,00
<b>Мотивация</b>					
Внутренняя мотивация	11,25	4,73	13,66	4,77	0,02

При анализе стратегий, используемых старшеклассниками для совладания с ситуацией ЕГЭ, был выявлен ряд значимых различий в двух группах сопоставления и некоторые общие тенденции. Так, в обеих группах старшеклассники продемонстрировали предпочтение достаточно амбивалентных копинг-стратегий: решение проблемы, отвлечение, достижения / работа, беспокойство и социальная поддержка (Рис.1). Это может говорить о том, что

старшеклассники не придерживаются определенного стиля совладания с экзаменационным стрессом, а пытаются сочетать разные стратегии, либо идут «путем поведенческих проб». Они пытаются решать проблемы, работать на результат по мере возможности, но при этом могут уходить и в более пассивную позицию, что, возможно, позволяет восстанавливать силы и ресурсы перед экзаменом и сохранять нервно-психическую устойчивость.

Наиболее значимые различия ( $p=0,01$ ) в первой группе, можно отметить по стратегиям: профессиональная помощь, разрядка, общественные действия (Табл.1). То есть обучающиеся, пользующиеся услугами репетитора, в большей степени склонны обращаться за помощью к тому, кто может помочь решить их трудности на профессиональном уровне, они мечтают о счастливом случае на экзамене, то есть в меньшей степени надеются на себя, прибегают к относительно не продуктивным стратегиям. Также для снятия стрессового напряжения они склонны использовать эмоционально-ориентированные и социальные копинг-стратегии, позволяющие выплеснуть эмоции, стабилизировать психоэмоциональное состояние, снять высокий уровень нервно-психического напряжения, разделить их с другими. Общественные действия позволяют направить энергию в конструктивное русло, почувствовать значимость, расширить видение, переключиться на что иное. Это становится осо-

бенно значимым для обучающихся, в чьей жизни учеба занимает достаточно большое количество времени.

У старшеклассников, не занимающихся с репетитором, среди преобладающих копинг-стратегий обращает на себя внимание активный отдых, который в первой группе уходит на второй план. То есть, старшеклассники, которые готовятся к сдаче единого экзамена без репетиторов, находят время и возможности для отдыха, для поддержания хорошей физической формы, что позволяет им сохранять ресурсное состояние. Интересно, что именно в этой группе, по сравнению с первой, преобладает стратегия «работа / достижения» ( $p=0,07$ ), приближаясь к уровню достоверной значимости. То есть данные старшеклассники в большей степени нацелены на самостоятельную работу и достижения, но при этом испытывают беспокойство и пытаются отвлечься, чтобы сбалансировать труд и отдых.

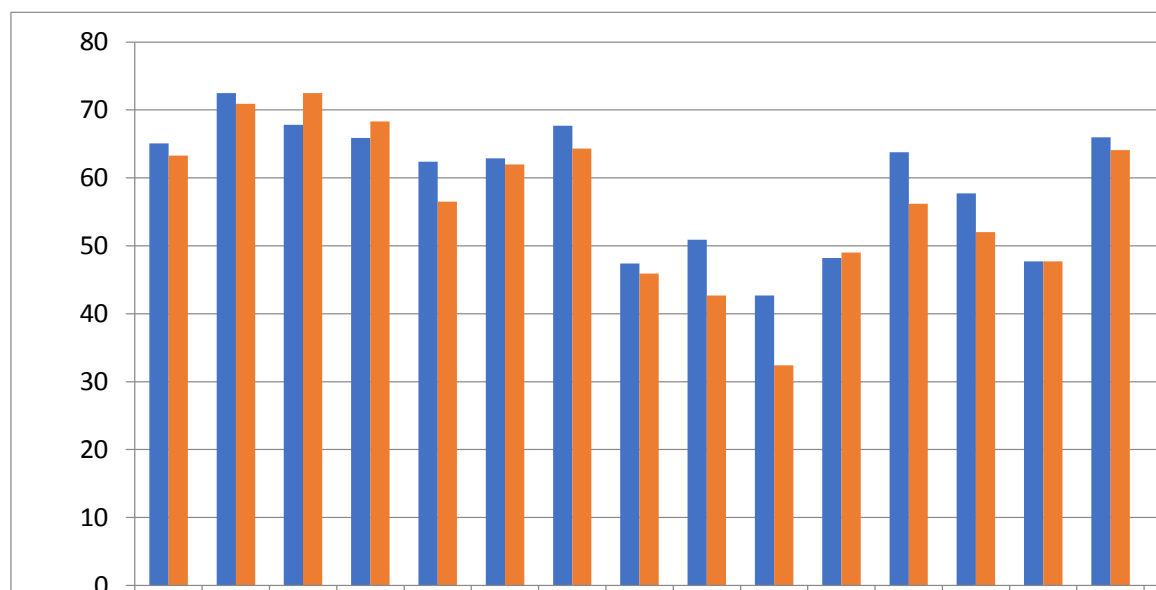


Рис.1. Выраженность стратегии совладания с ситуацией ЕГЭ у старшеклассников, занимающихся с репетитором ( $n=41$ ) и не занимающихся с репетитором ( $n=41$ )

Таким образом, на фоне интенсивных нагрузок при совмещении обучения в школе, самостоятельной подготовки и занятий с репетитором обучающиеся склонны перекладывать и разделять ответственность, использовать менее продуктивные стратегии. Обращение к профессионалу становится привычной стратегией совладания с трудностями, связанными с ЕГЭ, так как они привыкли обращаться к более компетентным людям за помощью, чем справляться сами. Учитывая, что именно старший подростко-

вый и ранний юношеский возраст является сензитивным для выработки стиля совладающего поведения, данная ситуация может стать определяющей для формирования относительно непродуктивных устойчивых паттернов поведения в трудных жизненных ситуациях.

Сравнительный анализ направленности учебной мотивации показал, что внутренняя мотивация у старшеклассников, готовящихся к сдаче ЕГЭ самостоятельно или при помощи школьных курсов подготовки, выше, чем у ребят,

занимающихся с репетитором ( $\bar{x}_1=11,3$ ;  $\bar{x}_2=13,7$ ;  $p=0,02$ ), возможно, репетитор в 10–11 классе работает на запрос, «натаскивая» к сдаче ЕГЭ, и часто не стремится сформировать интерес к предмету, теме или вопросу. К тому же, учитывая, что старшеклассники, занимающиеся с репетитором, нередко переключают часть

ответственности за экзамен и подготовку к нему на репетитора, это снижает собственную внутреннюю мотивацию. Мотивация к обучению при занятиях с репетитором угасает в связи с тем, что обучающийся привыкает, что репетитор все ему объяснит и самому ни в чем разбираться не надо.

Таблица 2.

**Взаимосвязь компонентов готовности к ЕГЭ, стратегий совладания с экзаменационным стрессом и показателей тревожности в выборках старшеклассников, занимающихся с репетитором (n=41) и не занимающихся с репетитором (n=41)**

Стратегии совладания с экзаменационным стрессом и показатели ситуационной тревоги	Компоненты готовности к ЕГЭ					
	Знакомство с процедурой		Тревожность		Владение навыками самоконтроля	
	Группа с репетитором	Группа без репетитора	Группа с репетитором	Группа без репетитора	Группа с репетитором	Группа без репетитора
Решение проблемы				0,49*		
Достижения				0,57*		
Беспокойство						
Друзья				0,3**		
Принадлежность	0,2**					
Чудо				-0,2*		
Несовладание	-0,46**	-0,31**	-0,69**	-0,52*	-0,55**	
Разрядка		-0,4**	-0,49*	-0,64**	-0,5*	-0,52*
Общественные действия		0,53*				
Игнорирование		-0,2**	-0,51*		-0,48*	
Духовность	0,56**		-0,55**			
Позитивный фокус				0,62**		
Активный отдых			-0,43**	0,65**		0,64**
Школьная тревожность	-0,46**	-0,6*			-0,43**	
Самооценочная тревожность		-0,65**	-0,43**	-0,73**	-0,53**	-0,61*
Межличностная тревожность					-0,44*	
Общая тревожность	-0,36*	-0,61**		-0,6**	-0,5*	

Примечание: \*уровень значимости  $p\text{-level} \leq 0,05$ , \*\*уровень значимости  $p\text{-level} \leq 0,01$

На уровне корреляционного анализа (Табл.2) были выявлены специфичные связи компонентов психологической готовности и стратегий совладания с трудностями, которые старшеклассники испытывают при подготовке к ЕГЭ внутри первой и второй групп. Так, среди старшеклассников, получающих услуги репетитора, была выявлена слабая положительная связь знакомства с процедурой к ЕГЭ и стратегией «принадлежность», а также умеренная обратная связь с «несовладанием» и «духовностью», а также со школьной и общей тревожностью. Уровень тревоги обратно связан со стратегиями «активный отдых», «несовладание», «духовность» и «раз-

рядка», как и с показателями «общей» и «самооценочной» тревожности. Владение навыками самоконтроля показали обратную связь со стратегиями «игнорирование», «разрядка», «несовладание» и со всеми показателями тревожности. Таким образом, мы можем отметить общую тенденцию, выражающуюся в следующем: все компоненты готовности в данной группе обратно связаны с относительно непродуктивными стратегиями: несовладание и духовность, а также с показателями тревожности. Кроме того, чем лучше старшеклассник знает процедуру ЕГЭ, тем чаще он прибегает к стратегии «принадлежность», осознавая свою принадлежность к группе

детей, которые подготовлены к ЕГЭ, ему становится морально легче проживать этот непростой и достаточно стрессовый период выпускных экзаменов. Чем меньше старшеклассник прибегает к активному отдыху и больше погружается в подготовку, тем выше уровень тревоги, связанный с ЕГЭ, и наоборот, тем самым старшеклассник загоняет себя в замкнутый круг «дистресса», что приводит к нервно-психическому истощению на фоне перегрузок. В тоже время навыки самоконтроля позволяют справиться выпускникам с излишним нервно-психическим напряжением, адаптироваться к стрессу, позволяют не блокировать проблему, а конструктивно ее решать, занимая субъектную позицию.

В отличие от старшеклассников, получающих услуги репетитора, во второй группе знакомство с процедурой ЕГЭ связано со множеством параметров, то есть имеет большее значение. Так, чем выше уровень знакомства с процедурой, тем ниже уровень игнорирования, несовладания, разрядки и ярче выражена стратегия «общественные действия». Также уровень знакомства с процедурой снижает школьную и самооценочную тревожность. Для данной группы выпускников первостепенное значение имеет знакомство с процедурой, которое придает уверенности в себе, способствует прогнозированию результатов, активной включенности в процесс. Кроме того, в данной группе выявлены парадоксальные, на первый взгляд, связи, а именно: обратная связь уровня тревоги, связанного с экзаменом, и стратегии совладания «надежда на чудо», «разрядка» и «несовладание» и прямая связь со стратегией «ставка на близких друзей», «решение проблемы», «достижения». Возможно, для данных обучающихся характерно реалистичное понимание, что ЕГЭ невозможно сдать, веря в чудо, поэтому они стараются больше готовиться, а не «витать в облаках». Общение с друзьями они чаще используют именно для того, чтобы справиться с высоким уровнем предэкзаменационной тревоги, оно помогает им отвлекаться от тревожных мыслей, расслабляться, не позволяет чувствовать себя одиноким в ситуации стресса. Владение навыками самоконтроля при этом обратно связано со стратегией «разрядки» и шкалой «самооценочной тревожности». То есть обучающиеся, которые овладели навыками самоконтроля, даже при отсутствии поддержки репетиторов верят в себя и свои силы, более спокойны, в связи с этим, достаточно высоко оценивают свои шансы и меньше нуждаются в разрядке.

## Заключение

Таким образом, гипотеза нашего исследования находит лишь частичное подтверждение. Старшеклассники, получающие услуги репетитора, чувствуют себя более уверенно на уровне знакомства с процедурой ЕГЭ, но это, в свою очередь, не в полной мере обеспечивает снижение уровня тревоги. Самооценочная тревога превалирует в данной группе, несмотря на осведомленность старшеклассников о процедуре экзамена, что может объясняться более высоким уровнем притязаний и на фоне этого – болезненным самовосприятием. Была подтверждена амбивалентность роли занятий с репетитором в связи с тем, что группа выпускников, прибегающих к услугам репетиторов, предпочитает выбирать относительно непродуктивные стратегии совладания с ЕГЭ: «разрядка», «общественные действия», «профессиональная помощь», которые, с одной стороны, способствуют снятию нервно-психического напряжения в условиях сверхнормативных трудностей, а с другой – могут выступать фактором риска, снижая внутреннюю мотивацию и личную ответственность за результат.

В ходе исследования были выявлены связи, которые позволяют говорить о том, что среди обучающихся, пользующихся услугами репетиторов, центральным компонентом готовности, имеющим наиболее значимые и разнообразные связи со стратегиями совладания и тревожности, является владение навыками самоконтроля и способность к самоорганизации. Это помогает старшеклассникам принять ответственность и повлиять на результат особо важного для них экзамена. Учащиеся, готовящиеся к ЕГЭ самостоятельно, показывают, что ядерный элемент их психологической готовности – это уровень тревоги и степень их информированности о процедурных компонентах ЕГЭ. Последнее придает уверенности, создает эффект защищенности и прогнозируемости результата экзамена.

## Библиографический список

1. Бочева Н. А. Психологическая подготовка учащихся к ЕГЭ / Н. А. Бочева, Е. В. Хотеева // Наука, образование, общество. 2015. № 1 (93). С. 194–201. DOI: 10.17117/по.2015.01.194
2. Бубнова И. С. Обеспечение социально-психологической безопасности образовательной среды школы посредством профилактики суицидов в период подготовки к ЕГЭ / И. С. Бубнова, А. Г. Терещенко // Казанский педагогический. 2017. № 4. С. 137–142.

3. Гетман А. В. Выход из тени. Подходы к регулированию репетиторства в России и в мире // Образовательная политика. 2020. № 4 (84). С. 58–68.

4. Гришина С. А. Уровень психологической подготовки к итоговой аттестации современного выпускника / С. А. Гришина, И. А. Ерофеева // Современные инновации. 2016. №2 (4). С. 25–29.

5. Долгополова И. В. «Психологическая готовность детей к ЕГЭ» // Гуманитарный научный журнал. 2015. № 2. С. 14–17.

6. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. Т. 7. № 2. С. 42–45.

7. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович Л. А. Минск : Изд-во БГУ, 1976. 176 с.

8. Краснянская Т. М. Создание безопасной образовательной среды в вузе средствами мини-олимпиады / Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец // Вестник Вещескага дзяржаўнага універсіэта. 2015. № 2–3 (86–87). С. 124–129.

9. Крылова Н. Г. Репетиторы выходят из тени // Народное образование. 2011. № 5. С. 180–184.

10. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг шкалы. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. 62 с.

11. Лобачева В. И. Психологические факторы, влияющие на подготовку школьников к единому государственному экзамену // KANT. 2017. № 4 (25). С. 72–75.

12. Прохоров Р. Е. Психологические особенности выпускников общеобразовательной школы при подготовке к ЕГЭ. Москва, 2012. 24 с.

13. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие: в 2 кн. Кн. 1. Система работы психолога с детьми разного возраста. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. С. 187–188.

14. Тарасова Л. Е. Страх перед экзаменами и его детерминанты у студентов-гуманитариев // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. Т. 9. 2009. № 3. С. 78–83.

15. Чибисова М. Ю. Психологическая готовность выпускника к сдаче ЕГЭ // Вестник практической психологии образования. 2008. Т. 5. № 4. С. 77–80.

16. Чибисова М. Ю. Психологическая подготовка к ЕГЭ. Работа с учащимися, родителями, педагогами. Москва : Генезис, 2009. 184 с.

17. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 256 с.

18. Aurini J., Davies S., Dierkes J. B. (eds.). Out of the shadows: The global intensification of supplementary education. Bingley: Emerald, 2013. Vol. 22.

19. Bray M. Shadow education: Comparative perspectives on the expansion and implications of private supplementary tutoring // Procedia-social and behavioral

sciences. 2013. Vol. 77. p. 412–420. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.03.096>

20. Bray M., Percy Kwok P. Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong // Economics of Education Review, 2003. 22 (6), p. 611–620. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.03.096>

21. Glewwe P. W., Hanushek E. A., Humpage S. D., Ravina R. School resources and educational outcomes in developing countries: A Review of the literature from 1990 to 2010. Chicago: University of Chicago Press, December, 2011. pp. 13–64 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.03.096>

#### Reference list

1. Bocheva N. A. Psihologicheskaja podgotovka uchashihhsja k EGJe = Psychological preparation of students for the exam / N. A. Bocheva, E. V. Hoteeva // Nauka, obrazovanie, obshhestvo. 2015. № 1 (93). S. 194–201. DOI: 10.17117/no.2015.01.194

2. Bubnova I. S. Obespechenie social'no-psihologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noj sredy shkoly posredstvom profilaktiki suicidov v period podgotovki k EGJe = Ensuring the socio-psychological safety of the educational environment of the school through the prevention of suicides during the preparation for the exam / I. S. Bubnova, A. G. Tereshhenko // Kazanskij pedagogicheskij. 2017. № 4. S. 137–142.

3. Getman A. V. Vyhod iz teni. Podhody k regulirovaniyu repititorstva v Rossii i v mire = Coming out of the shadows. Approaches to regulating tutoring in Russia and in the world // Obrazovatel'naja politika. 2020. № 4 (84). S. 58–68.

4. Grishina S. A. Uroven' psihologicheskoy podgotovki k itogovoj attestacii sovremennogo vypusknika = The level of psychological training for the final certification of a modern graduate / S. A. Grishina, I. A. Erofeeva // Sovremennye innovacii. 2016. №2 (4). S. 25–29.

5. Dolgopolova I. V. Psihologicheskaja gotovnost' detej k EGJe = Psychological readiness of children for the exam // Gumanitarnyj nauchnyj zhurnal. 2015. № 2. S. 14–17.

6. Dubovickaja T. D. Metodika diagnostiki napravlenosti uchebnoj motivacii = Methodology for diagnosing the focus of educational motivation // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2002. Т. 7. № 2. S. 42–45.

7. D'jachenko M. I. Psihologicheskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti = Psychological problems of readiness for activity / M. I. D'jachenko, L. A. Kandybovich L. A. Minsk : Izd-vo BГУ, 1976. 176 s.

8. Krasnjanskaja T. M. Sozdanie bezopasnoj obrazovatel'noj sredy v vuze sredstvami mini-olimpiady = Making safe educational environment at the university by means of a mini-Olympiad / T. M. Krasnjanskaja, V. G. Tylec // Veshhk Vshhebskaga dzjarzhaunaga ushversijeta. 2015. № 2–3 (86–87). S. 124–129.

9. Krylova N. G. Repetitory vyhodjat iz teni = Tutors emerge from the shadows // Narodnoe obrazovanie. 2011. № 5. S. 180–184.



10. Krjukova T. L. Metody izuchenija sovladajushhego povedenija: tri koping shkaly = Methods of studying coping behavior: three copy scales Kostroma : KGU im. N. A. Nekrasova, 2010. 62 s.
11. Lobacheva V. I. Psihologicheskie faktory, vlijajushhie na podgotovku shkol'nikov k edinomu gosudarstvennomu jekzamenu = Psychological factors affecting the preparation of school students for a unifies state exam // KANT. 2017. № 4 (25). S. 72–75.
12. Prohorov R. E. Psihologicheskie osobennosti vypusnikov obshheobrazovatel'noj shkoly pri podgotovke k EGJe = Psychological features of graduates of a comprehensive school in training for the exam. Moskva, 2012. 24 s.
13. Rogov E. I. Nastol'naja kniga prakticheskogo psihologa = Practical psychologist desk book : ucheb. posobie: v 2 kn. Kn. 1. Sistema raboty psihologa s det'mi raznogo vozrasta. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva : Guma-nit. izd. centr VLADOS, 1999. S. 187–188.
14. Tarasova L. E. Strah pered jekzamenami i ego determinanty u studentov-gumanitarijev = Fear of exams and its determinants in humanities students // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Filosofija. Psihologija. Pedagogika. T. 9. 2009. № 3. S. 78–83.
15. Chibisova M. Ju. Psihologicheskaja gotovnost' vypusnika k sdache EGJe = Psychological readiness of a graduate to pass the exam // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovanija. 2008. T. 5. № 4. S. 77–80.
16. Chibisova M. Ju. Psihologicheskaja podgotovka k EGJe. Rabota s uchashhimisja, roditeljami, pedagogami = Psychological preparation for the exam. Work with students, parents, teachers. Moskva : Genezis, 2009. 184 s.
17. Shherbatyh Ju. V. Psihologija stressa i metody korrekcii = Stress psychology and treatment methods. Sankt-Peterburg: Piter, 2006. 256 s.
18. Aurini J., Davies S., Dierkes J. B. (eds.). Out of the shadows: The global intensification of supplementary education. Bingley: Emerald, 2013. Vol. 22.
19. Bray M. Shadow education: Comparative perspectives on the expansion and implications of private supplementary tutoring // Procedia-social and behavioral sciences. 2013. Vol. 77. p. 412–420. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.03.096>
20. Bray M. Shadow education: comparative perspectives on the expansion and implications of private supplementary tutoring // Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2013. 77. p. 412–420. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.03.096>
21. Glewwe P. W., Hanushek E. A., Humpage S. D., Ravina R. School resources and educational outcomes in developing countries: A Review of the literature from 1990 to 2010. Chicago: University of Chicago Press, December, 2011. pp. 13–64 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.03.096>

Статья поступила в редакцию 25.12.2023; одобрена после рецензирования 12.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 25.12.2023; approved after reviewing 12.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

## ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

---

Научная статья

УДК 94

DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_218

EDN: EUUDHL

### **Чиновник в Птоломеевском Египте: наказания и социокультурный облик**

**Наталья Станиславовна Басалова**

Кандидат культурологии, доцент кафедры иностранного языка как второй специальности, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

nbasalova@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-1620-904X>

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению видов наказаний для чиновников в Птоломеевском Египте, а также характеристике социокультурного облика чиновников через призму наказаний. Автор рассматривает царские указы эпохи Птолемея, такие как «Инструкция эконому», «Розеттский декрет» и «Податной Устав Птолемея Филадельфа» для выявления правонарушений в среде чиновников. Автор заключает, что особое внимание в документах Птолемея уделяли характеристике деятельности чиновников, занятых в экономической сфере. Автор статьи приходит к выводу, что наказания в Птоломеевском Египте были разными, что зависело от характера и тяжести того или иного правонарушения. Исследуя царские указы, автор делает вывод, что в большинстве случаев указанные документы носили для чиновников рекомендательный для исполнения характер, а не обязательный. Такой вывод вытекает из формулировки положений указов, где Птолемеи описывают надлежащее выполнение чиновниками своих должностных обязанностей. В данных документах присутствует в большинстве случаев лишь угроза лишить чиновников царского доверия в случае, если будут недостатки, сокрытие товаров от учета для царской казны или личное обогащение за счет своего служебного положения. Среди наиболее частых наказаний упоминаются штрафы, которые применялись к чиновникам, ответственным за пополнение царской казны, но по разным причинам злоупотреблявшим своим служебным положением. В ряде случаев в документах фигурирует смертная казнь как самое тяжкое наказание для чиновника. Автор приходит к выводу, что смертная казнь применялась при возможных преступлениях против царской казны, также она имела место в случаях нарушений положений царских указов. Также к смертной казни, возможно, могли приговариваться чиновники, представлявшие политическую оппозицию Птолемеям. Автор также уделяет внимание связи между наказаниями и общественным восприятием чиновников. Рассмотрение наказаний позволяет лучше понять социокультурный контекст Птоломеевского Египта и раскрыть особенности служебной деятельности и поведения чиновников.

**Ключевые слова:** Птолеми; «Розеттский декрет»; «Податной Устав Птолемея Филадельфа»; «Инструкция эконому»; «Декреты человеколюбия»; диоикет; смертная казнь; судебная система; рекомендательный характер

**Для цитирования:** Басалова Н. С. Чиновник в Птоломеевском Египте: наказания и социокультурный облик // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 218-225. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_218](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_218). <https://elibrary.ru/EUUDHL>

---

## THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART (CULTUROLOGY, ART CRITICISM)

---

Original article

### Official in Ptolemaic Egypt: punishments and sociocultural appearance

**Natalia S. Basalova**

Candidate of culturology, associate professor at department of foreign language as a second specialty, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1  
nbasalova@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0002-1620-904X>

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of the types of punishments for officials in Ptolemaic Egypt, as well as to the characteristics of the sociocultural appearance of officials through the prism of punishments. The author examines the royal decrees of the Ptolemaic era, such as the «Instruction to the Steward», the «Rosetta Decree» and the «Tax Charter of Ptolemy Philadelphus» to identify violations among officials. The author concludes that the Ptolemies paid special attention in their documents to characterizing the activities of officials involved in the economic sphere. The author comes to the conclusion that punishments in Ptolemaic Egypt were different, which depended on the nature and severity of a particular offense. Examining the royal decrees, the author concludes that in most cases these documents were of a recommendatory nature for officials to implement, and not mandatory. This conclusion follows from the wording of the provisions of the decrees, where the Ptolemies describe the proper performance by officials of their official duties. In most cases, these documents contain only a threat to deprive officials of the royal trust in the event of shortages, concealment of goods from accounting for the royal treasury, or personal enrichment at the expense of their official position. Among the most common punishments mentioned there are fines that were applied to officials responsible for replenishing the royal treasury, but for various reasons who abused their official position. In a number of cases, the death penalty appears in the documents as the most severe punishment for an official. The author comes to the conclusion that the death penalty was used for possible crimes against the royal treasury, and it also occurred in cases of violations of the provisions of royal decrees. Also, officials who represented the political opposition to the Ptolemies could have been sentenced to death. The author also pays attention to the connection between punishments and public perception of officials. Consideration of punishments allows us to better understand the sociocultural context of Ptolemaic Egypt and reveal the characteristics of official activities and behavior of officials.

**Key words:** the Ptolemies; «Rosetta Decree»; «Tax Charter of Ptolemy Philadelphus»; «Instructions to the economist»; «Decrees of philanthropy»; dioicetus; economist; fine; death penalty; punishment; judicial system; advisory nature

**For citation:** Basalova N. S. Official in Ptolemaic Egypt: punishments and sociocultural appearance. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 218-225. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_218](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_218). <https://elibrary.ru/EUUDHL>

### Введение

Египет Птолемеев, также известный как империя Птолемеев, был государством, управляемым династией Лагидов. Династия была основана Птолемеем I Сотером после смерти Александра Македонского в 323 г. до н. э. Египет Птолемеев просуществовал около трех веков, с 305 г. до н. э. до 30 г. н. э. В этот период Египет был важным центром культуры, науки и торговли древнего мира. Такой статус Египта привлекал огромное количество путешественников, а в настоящее время привлекает исследователей, которые стараются детально изучить принципы

построения государственности и особенности социокультурной сферы, способствовавших стремительному возвышению и такому же стремительному упадку этого эллинистического государства.

История Птолемеевской династии документирована в различных источниках. К ним относятся нарративные источники, такие как сочинения Феокрита, Плиния Старшего, Полибия, Иосифа Флавия, Страбона и других древнегреческих авторов. В них много упоминаний о социокультурной жизни египтян. Так, Геродот в своей работе «История» рассказывает о разных аспектах египетской культуры, религии, административной системе и экономике [Геродот, 2022]. Диодор

Сицилийский описывает влияние Птолемеев как «иноземной» для Египта династии на культуру и искусство Египта, а также взаимодействие эллинистического Египта с другими государствами [Диодор Сицилийский, 2021]. Плутарх также дает описание правления Птолемеев, их взаимоотношений с другими правителями и влияния на политические события того времени.

Династия Птолемеев также упоминается в огромном количестве документальных источников, регулирующих различные сферы жизни в Египте: правила по земельной собственности, налогообложению, торговле, семейным отношениям и другим аспектам жизни в государстве.

Однако, прямые упоминания о наказаниях чиновников являются крайне редким материалом или, если они упоминаются, они не подробны.

Одним из документов, который содержит упоминания о наказаниях при различных экономических преступлениях, в том числе и для чиновников, являются «Декреты Человеколюбия». Документ описывает экономический уклад Египта, называя и некоторые критерии, при которых чиновники могут быть наказаны. Также ряд царских указов, таких как «Инструкция эконому», «Податной Устав Птолемея Филадельфа» и «Розеттский декрет», описывающие политическое устройство и экономику Египта Птолемеев, имеют материал о наказаниях для чиновников.

Кроме законодательных актов, информацию о наказаниях чиновников можно найти в различных архивных документах и судебных записях того времени. Однако, все упоминания представляют собой крайне ограниченную, а чаще всего, лишь косвенную информацию о совершенных преступлениях и назначенных или предполагаемых наказаниях. Все это приводит к тому, что из-за недостаточной информации, она может быть интерпретирована по-разному различными исследователями.

Эллинистический Египет является предметом интереса историков уже более ста лет. Однако исследования в отечественной египтологии XX в. касаются характеристики политической системы, принципов экономического устройства, характеристик религиозной жизни, а также ассимиляции греческих и египетских традиций под властью новой династии. Так, рассматривая политическое устройство эллинистического Египта, исследователи анализировали политическую структуру и иерархию власти [Байбаков, 1914; Ранович, 2019]. Согласно исследованиям, Пто-

лемеи правили Египтом как монархи, принимая титулы фараонов и поддерживая связи с египетской культурой и религией. Они осуществляли свою власть через централизованную административную систему, которая включала в себя множество должностных лиц.

Изучая влияние греческой культуры и институтов на политическую систему Египта, многие исследователи отмечали широкую распространенность греческого языка и, в некоторых случаях, его обязательность для занятия какой-либо должности, а также доминирование представителей греческого этноса на важных должностях.

Особое внимание в трудах отечественных исследователей уделялось синкретизму греческой и египетской традиций в различных областях жизни. Птолемеи стремились сохранить и укрепить свое владычество, поэтому они приняли некоторые аспекты египетской культуры и религии. Так, одним из главных аспектов ассимиляции исследователи отмечают принятие титулов и обрядов фараонов, что давало последним легитимность в глазах египетского населения [Ранович, 2019; Гарн, 1949]. Другим фактором поддержания легитимности власти исследователи называют сохранение египетских богов и храмов, а также строительство новых в греческом стиле, но с использованием египетских символов и образов. Также исследователи обращают внимание на использование Птолемеями египетской системы административного управления, когда на некоторые должности могли быть назначены египетские чиновники. В настоящее время в трудах исследователей наблюдается тенденция к изучению влияния отдельных политических решений Птолемеев на формирование государства Птолемеев. Так, доктор исторических наук Н. Ю. Сивкина исследует культ Сараписа как продолжение политики «слияния народов» в Египте Птолемеев [Сивкина, 2023].

Что касается зарубежной историографии, то основными вопросами исследований стали политическая система, социальная структура и культурные изменения, произошедшие в Египте во время правления Птолемеев [Левек, 1989; Lewis, 1986; Fraser, 1972, Rostovtzeff, 1941]. Также зарубежные исследователи провели огромную работу по систематизации папирологических памятников эпохи Птолемеев, ставших фундаментальной основой многих исследований не только в зарубежной, но и в отечественной науке. Особо следует отметить сборники документов эллини-

стической эпохи, собранные Ф. Питри, А. Хантом, С. Эдгаром и Б. Гринфеллом [Select Papyri..., 1970; The Tebtunis Papyri..., 1902-1095; Petrie W., 1888] Указанные сборники содержат огромное количество различных частных писем, дающих детальную информацию о межличностных взаимоотношениях, регулировании деловых взаимоотношений и брачных союзах. Следует также отметить, что сборники не переведены на русский язык и имеются только в крупнейших библиотеках Москвы и Санкт-Петербурга, что в ряде случаев может осложнять работу по их изучению молодыми отечественными исследователями.

Однако в трудах как отечественных, так и зарубежных исследователей эллинистического Египта вопрос о наказаниях вплоть до настоящего времени являлся второстепенным и не был предметом самостоятельного изучения. Так, при исследовании экономического уклада государства Птолемея ряд исследователей обращали внимание на наказания, налагаемые на работников в случае ненадлежащего исполнения ими их работы [Ранович, 2019; Зельин, 1960; Пикус, 1972; Fraser, 1972; Bevan, 1927; Rostovtzeff, 1941; Taubenschlag, 1944; Нежинский, 2009]. При анализе социокультурного облика царей Птолемея исследователи также касаются вопроса о наказаниях за ненадлежащее почитание их культа [Lewis, 1986; Mahaffy, 1895; Walbank, 1981; Дройзен, 2002; Левек, 1989].

### База исследования

Источники позволяют предположить, что под правлением Птолемея в Египте наказания, применяемые к чиновникам, были разнообразными и зависели от характера преступления. Однако, практически все виды наказаний упоминаются в финансовой сфере, поскольку фигурируют именно в документах экономического характера. Это факт легко объясним: Птолемеи, следуя традициям фараонов, рассматривали все земли и получаемые с них доходы не просто как источник пополнения казны, но как их личное имущество. В связи с этим, наказаниям подвергались именно те чиновники, которые так или иначе препятствовали пополнению казны [цит. по: Тарн, 1949, с. 189].

Источники, такие как «Податной Устав Птолемея Филадельфа», «Инструкция эконому» и «Розеттский декрет» – перечисляют огромное количество различных правонарушений, которые

совершались чиновниками в экономической сфере. Как правило, правонарушения наблюдались в области поведения чиновников на службе и при непосредственном выполнении своих должностных обязанностей. Так, в царских указах имеют место упоминания о коррупции и взяточничестве, о злоупотреблении должностными полномочиями и властью, о нарушениях регламентов различных процедур, прописанных в царских указах, о небрежности и недостаточном исполнении царских указов.

Однако, практически не содержится четких сведений относительно наказаний за все перечисленные проступки. Документы носят рекомендательный характер относительно того, как не нужно поступать. Так, в «Инструкции эконому» сказано, что «никому не разрешается делать, что ему вздумается» [цит. по: Струве, 1951, с. 274]. Вероятно, если такая формулировка присутствует в официальном документе, то можно сделать вывод, что для чиновников-экономов была характерна вседозволенность и превышение своих должностных полномочий. Так, «Декреты Человеколюбия» рекомендуют чиновникам «на таможне ... не захватывать [товары]..., за которые не были уплачены пошлины или ввоз которых запрещен» [цит. по: Струве, 1951, с. 278]. Из этих строк следует, что такие прецеденты случались, и эти товары могли переходить в личное пользование самих таможенников.

Рекомендательный характер царских указов способствовал развитию ряда негативных тенденций при выполнении чиновниками своих обязанностей, о чем свидетельствует содержание указов. Так, можно предположить, что рекомендательный характер документов способствовал формированию системы доносов. Вероятно, стремясь получить некие льготы и завоевать расположение царя, чиновники могли доносить на своих коллег или конкурентов, обвиняя их в несоблюдении указаний или неправильном выполнении своих обязанностей. Так, в «Инструкции эконому» царь просит экономов извещать его «о всяких случайностях» [цит. по: Струве, 1951, с. 274] и «сообщать обо всем», если нижестоящие чиновники не соблюдают указаний [цит. по: Струве, 1951, с. 274]. Таким образом, система доносов, с одной стороны, заставляла чиновников быть внимательными и бояться того, что об их неправильных действиях будет донесено царю. Но, с другой стороны, такая система способствовала поддержанию контроля над чиновниками и укреплению власти царя.

Должностные нарушения являются, наверное, самым частым упоминанием в документах. Так, если экономы выполняли свои должностные обязанности ненадлежащим образом, то на них мог быть наложен либо штраф, либо они могли попасть в немилость царя: «...если ты допустишь оплошность, будь уверен, что, помимо платежей, ты навлечешь на себя чрезвычайное презрение, от которого тебе избавиться будет нелегко» [цит. по: Струве, 1951, с. 273]. Размер штрафа нам не известен. Можно предположить, что он был в какой-то мере соразмерен тяжести проступка. «Презрение царя», вероятно, выражалось в потере доверия к чиновнику со стороны царя. Так, «Инструкция эконому» завершается словами: «если во всех этих вопросах [вышеперечисленных в документе] вы будете безупречны, вам доверят большие задачи» [цит. по: Струве, 1951, с. 274]. Более того, «Инструкция эконому» говорит о том, что откупщик должен был подписать «в договоре царскую клятву в том, что весь продукт записал в договор...и ничего не утаил и не упустил» [цит. по: Хрестоматия..., 1964, с. 564]. Таким образом, если откупщик будет уличен в сокрытии товара, это будет рассматриваться как клятвopреступление, которое, вероятно, могло повлечь за собой лишение благосклонности царя и его доверия.

Итак, из-за превышения должностных полномочий могли пострадать либо репутация чиновника, либо его финансы, причем первое, вероятно, было более весомым наказанием, чем штраф, поскольку могло повлечь и падение уровня финансового благосостояния чиновника.

Также можно предположить, что отсутствие четких формулировок наказаний в официальных документах могло помочь чиновникам избежать личной ответственности, что выражалось в распространении коррупции и появлении сговоров. О том, что такие случаи имели место, также свидетельствует «Инструкция эконому»: документ рекомендует экономам «избегать всякого объединения на основе дурных дел» [цит. по: Струве, 1951, с. 214].

Вероятно, желая пресечь несоблюдение рекомендаций и усилить надзор за чиновниками, Птолеми передали часть судебных функций диойкету, который являлся как административным управленцем, так и финансистом [Фихман, 1987, с. 175]. Диойкет как представитель власти вряд ли был заинтересован в том, чтобы применять сколь-нибудь серьезные наказания к ниже-

стоящим чиновникам и лишаться их поддержки. Так, один из папирусов представляет собой жалобу жителей диойкету Аполлонию на номарха Дамиса, который, управляя деревней, превышал свои должностные полномочия. Поскольку сведений о том, каким образом номарх был наказан, не сохранилось, можно предположить, что дело ограничилось лишь предупреждением или минимальным штрафом. Тем не менее, диойкет мог применить и высшую меру наказания – смертную казнь. Такой вывод делает отечественный историк И. Ф. Фихман, исследуя папирус P.CairoZen., II, 59202=SB, III, 6939 [Фихман, 1987, с. 175]. Другой вывод, который следует из приведенного примера, состоит в том, что доносы могли касаться различных видов проступков, включая коррупцию, взяточничество, нарушение законов о налогах и других правонарушений. Чиновники, получившие доносы, были обязаны проводить расследование и принимать меры по привлечению виновных к ответственности. Однако о процедуре расследования сведений мы не имеем, поэтому можем только предполагать, что вышестоящий чиновник осуществлял некую проверку фактов, изложенных в доносе, собирал доказательства и допрашивал свидетелей. В случае, если виновность была установлена, чиновник, вероятно, подвергался какому-либо наказанию, которое могло варьироваться от штрафа до смертной казни. Тяжесть наказания, вероятно, определялась характером проступка.

Можно также предположить, что система доносов, помимо того, что была одним из инструментов поддержания порядка в обществе, могла быть использована и для политических интриг и клеветы. Такой вывод можно сделать на основании того, что чиновники, преимущественно, были греками или теми из египтян, кто был лоялен к новой династии, чем могли вызывать недовольство местных жителей. Таким образом, некоторые доносы, вероятно, требовали дополнительной проверки и подтверждения, прежде чем принимались к рассмотрению.

Отсутствие конкретных видов наказаний в царских указах могло быть продиктовано не только желанием самого царя, но и наличием сложной судебной системы в эллинистическом Египте, которая представляла собой соединение греческих и египетских традиций судопроизводства. Можно предположить, что мелкие чиновники, которые вызвали недовольство местных жителей, отправлялись диойкетом в греческий

суд, который скорее был склонен оправдать их, чем наказать. Так в ответ на жалобу крестьян на номарха Дамиса, диойкет Аполлоний отправляет их в греческий суд, а не египетский [цит. по: Зельин, 1960, с. 373]. Отсюда можно сделать вывод о том, что Аполлоний пытался оказать протекторат Дамису и защитить его от недовольных крестьян в большей степени, чем наказать. В противном случае бытовое недовольство могло бы вылиться в политическое противостояние и дискредитировать власть, в чем ни диойкет, ни Птолеми заинтересованы не были.

Источники дают нам сведения о том, что в ряде случаев Птолемеями применялась и смертная казнь. Таким было наказание за нарушение приказов царя. Так, в одном из документов, найденных в Керкеосирисе, в котором описаны правила исполнения должностных обязанностей для ситологов и антиграфеев, указано, что в случае неправильных подсчетов или несоблюдения процедуры приемки товара чиновники будут караться смертной казнью [цит. по: Нежинский, 2009, с. 157]. Отсюда следует, что за преступления против казны в целях личного обогащения чиновник мог лишиться жизни. Также упомянутый документ свидетельствует о том, что некоторые чиновники, вероятно, занимались фальсификацией документов, связанных с финансами государства. Возможно, таковыми документами являлись различные расчетные документы, счета и иные финансовые записи с целью сокрытия или перераспределения государственных средств. Однако встречались ли такие случаи в действительности, остается неизвестным.

Помимо экономических правонарушений, к смертной казни также могли приговорить чиновников, если они не соблюдали прописанные царем в декретах правила работы. Так, в жалобе некоего человека из Арсиноитского нома указано, что чиновники не соблюдают указаний царского декрета. В жалобе также указана и рекомендация из декрета, которая была нарушена: «ибо было приказано всем должностным лицам никого не переименовывать, ни себя, ни родину, если же нет, делающего так смертью наказать» [цит. по: Нежинский, 2009, с. 158]. С какой целью могли выполняться такие противоправные действия, неясно. Исследователь эллинистического Египта Ю. В. Нежинский предполагает, что целью могло быть уклонение от налогов или судебного преследования [цит. по: Нежинский, 2009, с. 158].

Вопрос о том, существовали ли наказания для чиновников по политическим причинам, остается неясным. Известно, что в эллинистическом Египте имели место острые политические противоречия в хоре, что выражалось в неприятии новой династии местным населением, особенно в III–II вв. до н. э. Такая ситуация приводила к восстаниям, самым крупным из которых было восстание в 196 г. до н. э. Мы располагаем недостаточной информацией о том, кто возглавлял эти войска мятежников, но сохранились имена руководителей восстания – Хоруннуфр и Аннуфр, которые приняли на себя титул «фараонов» [цит. по: Панов, 2020, с. 62]. Можно предположить, что после подавления восстания в качестве наказания за политическую оппозицию предводители и, вероятно, их воины, были не только изгнаны из государства, но лишены имущества. Такой вывод вытекает из следующих строк «Розеттского декрета», изданного во время правления Птолемея Эпифана: «туземные воины и другие лица, возвращающиеся на родину, которые были враждебно настроены (по отношению к властям) в период смуты, по возвращении» должны остаться «во владении своей собственностью» [цит. по: Струве, 1951, с. 275]. Отсюда же следует и иной вывод: Птолемеи имели право изымать собственность людей в случае, если их взгляды противоречили политике Птолемеев. Неизвестно социальное положение Хоруннуфра и Аннуфра, но факт, что они возглавили восстание, позволяет сделать предположение, что они могли быть чиновниками нижней ступени и имели возможность организовывать людей. Таким образом, вероятно, случаи как изгнания чиновников из страны, так и конфискации их имущества также имели место в эллинистическом Египте.

Вероятно, самым тяжким политическим преступлением в эллинистическом Египте стало убийство Птолемея II Филадельфа с целью захвата власти. Он был правителем с 283 г. до н. э. по 246 г. до н. э. и был убит своей женой и сестрой Арсиноей II, которая была довольно ревнивой и амбициозной особой. Однако борьба за власть и наследство, связанная с интригами, заговорами и убийствами между членами семьи была обычным явлением в династии, поэтому говорить о системе наказаний за организацию такого рода преступлений не представляется возможным.

### Заключение

Подводя итог рассмотрению социокультурного облика чиновника и наказаний в Египте Птолемеев для нарушивших закон чиновников, следует отметить следующее:

1) Социокультурный облик чиновника в Птолемеевском Египте был сложным и многогранным: с одной стороны, в случае выполнения всех царских указаний чиновник мог получить царское расположение, льготы и преимущества. Но с другой стороны, рекомендательный характер царских указов способствовал тому, что чиновники злоупотребляли своей властью и использовали свои должностные полномочия в своих личных интересах.

2) Все рассмотренные варианты наказаний могли изменяться в зависимости от уровня и влияния чиновника. Более высокопоставленные чиновники могли получить наказание в виде штрафа, либо оказаться в немилости царя и быть казненными.

3) Достаточно большое количество административных нарушений и преступлений, совершенных чиновниками различного уровня и упомянутых в документах, не содержат описания последствий этих деяний. Таким образом, злоупотребления чиновничества в большинстве случаев ограничивались лишь «увещеваниями» Птолемеев относительно того, чего делать следует на своем посту.

### Библиографический список

1. Байбаков Е. И. Происхождение эллинистического культа царей. Харьков : Печатное дьло, 1914. 27 с.
2. Герадот. История / под ред. Г. А. Стратоновского. Москва : Азбука, 2022. 672 с.
3. Диодор Сицилийский. Историческая библиотека в 3-х томах. Москва : Историческая библиотека. 2021. Т. 1. 287 с.; Т. 2. 325 с.; Т. 3. 313 с.
4. Дройзен И. История эллинизма. в 3-х т. Т. 3. Москва : Наука, 2002. 528 с.
5. Зельин К. К. Исследования по истории земельных отношений в Египте II–I вв. до н. э. Москва : Изд-во АН СССР, 1960. 467 с.
6. Зельин К. К. Формы зависимости в восточном Средиземноморье эллинистического периода / К. К. Зельин, М. К. Трофимова. Москва : Наука, 1969. 244 с.
7. Левек П. Эллинистический мир: пер. с фр. Москва : Наука; АН СССР; Институт Востоковедения, 1989. 251 с.
8. Нежинский Ю. В. Смертная казнь в эллинистическом Египте // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2009. Сер. 2. Вып. 2. С. 157–160.
9. Панов М. В. Решение Синода в Мемфисе: источники и историография // Манускрипт. Т. 13. Вып. 4. 2020. С. 61–67.
10. Пикус Н. Н. Царские землевладельцы (непосредственные производители) и ремесленники в Египте III в. до н. э. Москва : Изд-во Московского университета, 1972. 253 с.
11. Плутарх. Застольные беседы. Москва : ЭКСМО, 2012. 640 с.
12. Ранович А. Б. Эллинизм и его историческая роль. Москва : Алетейя, 2019. 430 с.
13. Сивкина Н. Ю. Культ Сраписа в эллинистическом Египте как продолжение политики «слияния народов» // Genesis: исторические исследования. № 1. 2023. С. 76–84.
14. Струве В. В. Хрестоматия по истории древнего мира. Т. II. Греция и эллинизм, 1951 г. 336 с.
15. Тарн В. Эллинистическая цивилизация: пер. с англ. Москва : Изд-во иностр. литературы, 1949. 372 с.
16. Фихман И. Ф. Введение в документальную папирологию. Москва : Наука; Главная редакция восточной литературы, 1987. 528 с.
17. Хрестоматия по истории Древней Греции : учебное пособие / под ред. Д. К. Каллистова. Москва : Мысль, 1964. 696 с.
18. Bevan Ed. A History of Egypt under the Ptolemaic Dynasty. London : Methuen, 1927. 409 p.
19. Bowman A. K. Egypt after the Pharaohs. 332 B. C. 642 A. D. London : British Museum Press, 1996. 277 p.
20. Fraser P. Ptolemaic Alexandria: In 3 vol. Oxford : The Clarendon Press, 1972. V. II. 1116 p.
21. Lewis N. Greeks in Ptolemaic Egypt: Case Studies in the Social History of the Hellenistic World. Oxford: The Clarendon Press, 1986. 182 p.
22. Mahaffy J. P. Under the Ptolemaic Dynasty / By J. P. Mahaffy. London : Methuen, 1895. 261 p.
23. Petrie W. Naukratis: In II vol. / Ed. by W. M. Flinders Petrie. With chapters by C. Smith, E. Gardner and B. V. Head. London : Trubner, 1884–1888. V. I. 1884–1885. 100 p.; V. II. 1885–1888. 92 p.
24. Rostovtzeff M. The Social and Economic History of the Hellenistic World: In 3 vol. / Ed. by M. Rostovtzeff. Oxford : The Clarendon Press, 1941. V. I. 602 p.; V. II. 710 p.; V. III. 467 p.
25. Select Papyri: In IV vol. / Transl. by A. S. Hunt and C. C. Edgar. London, Cambridge: Harvard Univ. Press, 1970. V. I-II. 452 p.; V. III-IV. 618 p.
26. Taubenschlag R. The Law of Graeco-Roman Egypt in the Light of the Papyri (332 B.C.–640 A.D.). New York : Herald Square Press, 1944. 485 p.
27. The Tebtunis Papyri: In IV vol. / Grenfell B. P., Hunt A. S., Smyly J. G., Edgar C. C. London : Flowde, 1902–1952. 376 p.
28. Walbank F. The Hellenistic World. Broughton: The Harvester Press, 1981. 287 p.



**Reference list**

1. Bajbakov E. I. Proishozhdenie jellinisticheskogo kul'ta carej = Origin of the Hellenistic Cult of Kings. Har'kov : Pechatnoe d'lo, 1914. 27 s.
2. Geradot. Istorija = History / pod red. G. A. Stratonovskogo. Moskva : Azbuka, 2022. 672 s.
3. Diodor Sicilijskij. Istoricheskaja biblioteka v 3-h tomah = Historical library in 3 volumes. Moskva : Istoricheskaja biblioteka. 2021. T.1. 287 s.; T. 2. 325 s.; T. 3. 313 s.
4. Drojzen I. Istorija jellinizma = History of Hellenism. V 3-h t. T. 3. Moskva : Nauka, 2002. 528 s.
5. Zel'in K. K. Issledovanija po istorii zemel'nyh otnoshenij v Egipte II–I vv. do n. je. = Studies on the history of land relations in Egypt, II-I BC. Moskva : Izd-vo AN SSSR, 1960. 467 s.
6. Zel'in K. K. Formy zavisimosti v vostochnom Sredizemnomor'e jellinisticheskogo perioda = Forms of dependence in the eastern Mediterranean of the Hellenistic period / K. K. Zel'in, M. K. Trofimova. Moskva : Nauka, 1969. 244 s.
7. Levek P. Jellinisticheskij mir = Hellenistic world: Per. s fr. Moskva : Nauka; AN SSSR; Institut Vostokovedenija, 1989. 251 s.
8. Nezhinskij Ju. V. Smertnaja kazn' v jellinisticheskom Egipte = The death penalty in Hellenistic Egypt // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Istorija. 2009. Ser. 2. Vyp. 2. S. 157–160.
9. Panov M. V. Reshenie Sinoda v Memfise: istochniki i istoriografija = The decision of the Synod in Memphis: sources and historiography // Manuskript. T. 13. Vyp. 4. 2020. S. 61–67.
10. Pikus N. N. Carskie zemlevladel'cy (neposredstvennye proizvoditeli) i remeslenniki v Egipte III v. do n. je. = Royal landowners (direct producers) and artisans in Egypt in the III-d century BC. Moskva : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1972. 253 s.
11. Plutarh. Zastol'nye besedy = Table-talks. Moskva : JeKSMO, 2012. 640 s.
12. Ranovich A. B. Jellinizm i ego istoricheskaja rol' = Hellenism and its historical role. Moskva : Aletejja, 2019. 430 s.
13. Sivkina N. Ju. Kul't Srapisa v jellinisticheskom Egipte kak prodolzhenie politiki «slijanija narodov» = The cult of Srapis in Hellenistic Egypt as a continuation of the policy of «merging peoples» // Genesis: istoricheskie issledovanija. № 1. 2023. S. 76–84.
14. Struve V. V. Hrestomatija po istorii drevnego mira. T. II. Grecija i jellinizm = A textbook on the history of the ancient world. V. II. Greece and Hellenism, 1951 g. 336 s.
15. Tarn V. Jellinisticheskaja civilizacija = Hellenistic civilization: per. s angl. Moskva : Izd-vo inostr. literatury, 1949. 372 s.
16. Fihman I. F. Vvedenie v dokumental'nuju papirologiju = Introduction to documentary papyrology. Moskva : Nauka; Glavnaja redakcija vostochnoj literatury, 1987. 528 s.
17. Hrestomatija po istorii Drevnej Grecii = A textbook on the history of ancient Greece : uchebnoe posobie / pod red. D. K. Kallistova. Moskva : Mysl', 1964. 696 s.
18. Bevan Ed. A History of Egypt under the Ptolemaic Dynasty. London : Methuen, 1927. 409 p.
19. Bowman A. K. Egypt after the Pharaohs. 332 B.C. 642 A. D. London : British Museum Press, 1996. 277 p.
20. Fraser P. Ptolemaic Alexandria: In 3 vol. Oxford : The Clarendon Press, 1972. V. II. 1116 p.
21. Lewis N. Greeks in Ptolemaic Egypt: Case Studies in the Social History of the Hellenistic World. Oxford: The Clarendon Press, 1986. 182 p.
22. Mahaffy J. P. Under the Ptolemaic Dynasty / By J. P. Mahaffy. London : Methuen, 1895. 261 p.
23. Petrie W. Naukratis: In II vol. / Ed. by W. M. Flinders Petrie. With chapters by C. Smith, E. Gardner and B. V. Head. London : Trubner, 1884–1888. V. I. 1884–1885. 100 p.; V. II. 1885–1888. 92 p.
24. Rostovtzeff M. The Social and Economic History of the Hellenistic World: In 3 vol. / Ed. by M. Rostovtzeff. Oxford : The Clarendon Press, 1941. V. I. 602 p.; V. II. 710 p.; V. III. 467 p.
25. Select Papyri: In IV vol. / Transl. by A.S. Hunt and C.C. Edgar. London, Gambridge: Harvard Univ. Press, 1970. V. I-II. 452 p.; V. III-IV. 618 p.
26. Taubenschlag R. The Law of Graeco-Roman Egypt in the Light of the Papyri (332 B.C.–640 A.D.). New York : Herald Square Press, 1944. 485 p.
27. The Tebtunis Papyri: In IV vol. / Grenfell B.P., Hunt A.S., Smyly J. G., Edgar C. C. London : Flowde, 1902–1952. 376 p.
28. Walbank F. The Hellenistic World. Brighton: The Harvester Press, 1981. 287 p.

Статья поступила в редакцию 20.12.2023; одобрена после рецензирования 17.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 20.12.2023; approved after reviewing 17.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

Научная статья  
УДК 008:316.42  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_226  
EDN: HSDGNZ

**Л. И. Бакмейстер и Санкт-Петербургская немецкая диаспора в культурной жизни  
Российской империи второй половины XVIII века**

**Олег Владимирович Лукин**

Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории языка и немецкого языка, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

oloukine@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9101-9134>

**Аннотация.** Статья посвящена Л. И. Бакмейстеру (Hartwig Ludwig Christian Bacmeister; (15.03.1730–22.05.1806)), педагогу, редактору, переводчику, историку, библиографу, одному из составителей словаря П. С. Палласа «Сравнительные словари всех языков и наречий, собранные десницею всевысочайшей особы».

В статье показана многогранность творческой деятельности Л. И. Бакмейстера на переводческом, редакторском, библиографическом и лингвистическом поприще на благо его новой Родины – Российской империи. Автор особо подчеркивает, что все направления его творчества были направлены на межкультурное взаимопонимание Российской империи, с одной стороны, и Германии, да и всей Европы, – с другой.

Автор статьи анализирует связи Л. И. Бакмейстера с немецкой диаспорой столицы Российской империи, к которой принадлежали его однокашники по университетам, а также петербургские пасторы, педагоги, чиновники немецкого происхождения. Они помогали друг другу делать карьеру на новой родине, знакомили с сильными мира сего, совершая значительный вклад в развитие русской культуры второй половины XVIII в. Поэтому значительное внимание автор статьи уделяет деятелям культуры, науки и образования немецкого происхождения.

Автор статьи проанализировал работы XVIII–XIX веков, описывающие биографию Л. И. Бакмейстера, и работы о нем, опубликованных в конце XX–начале XXI столетий.

Актуальность статьи связана с неизменным интересом современных ученых к историческим аспектам культурных процессов различных стран в определенные исторические эпохи. Новизна работы заключается в представлении личности Л. И. Бакмейстера в контексте культурологической парадигмы столицы Российской империи второй половины XVIII в. и роли немецкой диаспоры.

**Ключевые слова:** Л. И. Бакмейстер (нем. Hartwig Ludwig Christian Bacmeister (15.03.1730 – 22.05.1806)); Санкт-Петербург; немецкая диаспора; история культуры; история языкознания; XVIII в.; словарь П. С. Палласа

**Для цитирования:** Лукин О. В. Л. И. Бакмейстер и Санкт-Петербургская немецкая диаспора в культурной жизни Российской империи второй половины XVIII века // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 226-232. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_226](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_226). <https://elibrary.ru/HSDGNZ>

Original article

**L. I. Bacmeister and the St. Petersburg German diaspora in the cultural life of the Russian Empire  
in the second half of the 18th century**

**Oleg V. Lukin**

Doctor of philological sciences, professor, head of department of theory of language and German, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

**Abstract.** The article is dedicated to L. I. Bacmeister (Hartwig Ludwig Christian Bacmeister; (15.03.1730–22.05.1806)), teacher, editor, translator, historian, bibliographer, one of the compilers of the dictionary of P. S. Pallas «Comparative dictionaries of all languages and dialects collected by the right hand of the highest person».

The article shows the versatility of the creative activity of L. I. Bacmeister in the translation, editorial, bibliographic and linguistic field for the benefit of his new homeland – the Russian Empire. The author emphasizes that all areas of his work were aimed at intercultural mutual understanding of the Russian Empire, on the one hand, and Germany, and throughout Europe, on the other.

The author of the article analyzes the connections of L. I. Bacmeister with the German diaspora of the capital of the Russian Empire, to which his classmates at universities belonged to, as well as St. Petersburg pastors, teachers, officials of German origin. They helped each other to make a career in their new homeland, introduced the powerful to this world, making a significant contribution to the development of Russian culture in the second half of the XVIII century. Therefore, the author of the article pays significant attention to cultural, scientific and educational figures of German origin.

The author of the article analyzed the works of the XVIII–XIX centuries, describing the biography of L. I. Bacmeister, and works about him, published at the end of the XX–beginning of the XXI centuries.

The relevance of the article is connected with the constant interest of modern scholars in the historical aspects of the cultural processes of various countries in certain historical eras. The novelty of the work lies in the representation of the personality of L. I. Bacmeister in the context of the cultural paradigm of the capital of the Russian Empire in the second half of the XVIII and the role of the German diaspora.

**Key words:** L. I. Bacmeister (German Hartwig Ludwig Christian Bacmeister (15.03.1730 – 22.05.1806)); Saint Petersburg; the German diaspora; cultural history; history of linguistics; XVIII century; dictionary of P. S. Pallas

**For citation:** Lukin O. V. L. I. Bacmeister and the St. Petersburg german diaspora in the cultural life of the Russian Empire in the second half of the 18th century *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 226-232. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_226](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_226). <https://elibrary.ru/HSDGNZ>

## Введение

Л. И. Бакмейстер известен более всего как соавтор П. С. Палласа по составлению «Сравнительных словарей всех языков и наречий, собранных десницею всевысочайшей особы» [Паллас, 1787; 1789]. Однако каждый или почти каждый заметный деятель науки XVIII столетия не мог не внести весомого вклада в культурное развитие той страны, в которой он жил и работал. Этой страной для немца Л. И. Бакмейстера стала Российская империя. В тридцать с небольшим лет он переселился в Санкт-Петербург и провел там около 44 лет, прославившись на многочисленных поприщах. Он был переводчиком, редактором, педагогом, географом, историком, библиографом и одним из составителей знаменитого словаря, более известного как словарь П. С. Палласа.

Без особого преувеличения можно сказать, что Л. И. Бакмейстер находился в самой гуще культурной жизни немецкой диаспоры российской столицы. Его близкими знакомыми и друзьями были и становились однокашники по университетам, особенно, геттингенскому, петербургские пасторы, ученые, педагоги и чиновники немецкого происхождения. Они помогали друг другу делать карьеру на новой родине, знакомили с сильными мира сего и делали вклад в развитие русской культуры второй половины XVIII века в тех сферах, которым они посвящали себя.

Л. И. Бакмейстер внес самый весомый вклад во многие аспекты культурной жизни Российской империи второй половины XVIII столетия.

## Источники исследования

При проведении нашего исследования были использованы как работы самого Л. И. Бакмейстера, так и материалы био- и библиографического характера. В работах на немецком языке, изданных при жизни ученого, содержатся сведения о его жизни и научном творчестве, это:

1) Статья историка Ливонии Ф. К. Гадебуша (нем. Friedrich Konrad Gadebusch, 29.01.1719–20.06.1788) в работе «Трактат о ливонских историках» [Gadebusch, 1772, s. 242–246], которая начинается историей рода Бакмейстеров и содержит сведения о биографии и трудах ученого.

2) Его же статья в первом томе «Ливонской библиотеки» [Gadebusch, 1777, s. 24–25], содержащая дополнения к вышеназванной публикации.

3) Статья в труде немецкого историка И. Г. Мейзеля (нем. Johann Georg Meusel, 17.03.1743–19.09.1820) «Ученая Германия или лексикон ныне здравствующих немецких писателей», в которой находим краткие биографические сведения о Л. И. Бакмейстере и список его трудов [Meusel, 1796, s. 115–116].

В XIX веке были опубликованы четыре работы, ссылающиеся на вышеперечисленные и частично повторяющие содержащиеся в них сведения:

1) В первом томе работы «Общий лексикон писателей и ученых провинций Лифляндии, Эстляндии и Курляндии», которую составили митавский историк И. Ф. фон Рекке (нем. Johann Friedrich von Recke, 1.08.1764–13.09.1846) и ливляндский историк К. Э. фон Напи(е)рский (нем. Karl Eduard von Napiersky, 21.05.1793–2.09.1864), содержатся сведения

о Л. И. Бакмейстере и его трудах [Recke, Napiersky, 1831, s. 61–63].

2) Статья известного немецкого историка, академика Баварской академии наук Ф. К. фон Вегеле (нем. Franz Xaver von Wegele; 1823–1897) в авторитетном немецком биографическом справочнике «Общая немецкая биография» [Wegele, 1876, s. 757–758].

3) Статья в «Справочном словаре о русских писателях и ученых, умерших в XVIII и XIX столетиях» российского библиографа Г. Н. Геннади (18.03.182 – 26.02.1880) [Геннади, 1876, с. 60].

4) Большая статья письмоводителя канцелярии Академии наук, цензора Центрального комитета иностранной цензуры, сотрудника журнала «Исторический вестник» В. И. фон Штейна (4.03.1853–1913) о Л. И. Бакмейстере [Штейн, 1900, с. 427–430] во втором томе «Русского биографического словаря», издававшегося на средства А. А. Половцова (31.05.1832–24.09.1909).

В XX столетии в издательстве АН ГДР вышла монография исследовательницы российско-германских отношений в области культуры эпохи Просвещения А. Лаух «Наука и культурные отношения русского Просвещения. К деятельности Г. Л. Х. Бакмейстера» [Lauch, 1969]. Пятью годами ранее она опубликовала статью о нем в органе славы АН ГДР [Lauch, 1964].

В конце XX – первых десятилетиях XXI вв. были опубликованы работы отечественных исследователей:

1) Один из разделов в 3 главе книги советского библиографа, историка и книговеда И. Н. Кобленца (12.04.1900–5.05.1983) [Кобленц, 1991, с. 94–97] посвящен заслугам Л. И. Бакмейстера в издании журнала «Русская библиотека для изучения современного состояния литературы в России» [Vasmeister, 1772–1789].

2) Статьи отечественных исследователей, посвященных роли Л. И. Бакмейстера в создании словаря П. С. Палласа [см.: Волошина, 2012; Клубкова, 2016; Шахин, 2016], его переводческим заслугам и значению в области библиографии [Кирикова, 2018; Куденис, 2016; Мартынов, 1999].

## Результаты исследования

### 1. Основные факты биографии

Логин (Логгин) Иванович Бакмейстер (нем. Hartwig Ludwig Christian Vasmeister (15.03.173 – 22.05.1806), русский библиограф, переводчик, редактор, лингвист, педагог, родился в селе Герренбург в мекленбургском княжестве Ратцебург в семье пастора И. Х. Бакмейстера (нем. Johann Christoph Vasmeister (1680–1739)) и его супруги

А. Х. Бёльте (нем. Anna Christine Bölte). В 8 лет мальчик потерял отца. Школьное образование он получил в церковной школе в Ратцебурге и в гимназии в Любеке. В течение двух лет юноша учился в Йенском университете, где изучал право и филологические дисциплины, затем в университете Гёттингена. По окончании университета он какое-то время работал домашним учителем и со своими питомцами совершил поездку в Нидерланды.

После этого он передал свое место А. Л. Шлёцеру (нем. August Ludwig (von) Schlözer; 5.07.1735–9.09.1809), впоследствии знаменитому историку, который в 1761–1767 годах состоял на русской службе в Санкт-Петербурге и с которым Л. И. Бакмейстер познакомился в Геттингене. Сам же он переселился в Лифляндию, где прожил около двух лет (1760–1762) в поместье Ратсгоф вблизи Дерпта (ныне г. Тарту в Эстонии).

В это время в имперской столице академик Г. Ф. Миллер (Фёдор Иванович Миллер, нем. Gerhard Friedrich Müller; 29.10.1705–11.10.1783) возобновил издание «Собрания Российской истории», для чего выписал в Петербург А. Л. Шлёцера, который пригласил туда Л. И. Бакмейстера. Большую помощь последнему оказывал известный немецкий богослов, педагог и географ А. Ф. Бюшинг (нем. Anton Friedrich Büsching; 27.09.1724–28.05.1793), знакомый Л. И. Бакмейстера по Геттингену, пастор церкви Святого Петра в Санкт-Петербурге.

В столицу Российской империи в разное время переехали двоюродный брат И. Г. Бакмейстер (нем. Johann Vollrath Vasmeister; 9.07.1732–16.09.1788), российский библиограф, с 1756 г. – библиотекарь Академии наук, и несколько знакомых по геттингенскому университету.

Вскоре обер-гофмейстер граф Н. И. Панин (18.09.1718–31.03.1783) поручил Л. И. Бакмейстеру воспитание сыновей главного придворного врача П. З. Кондоиди (Pavlos Condoidis, греч. Παύλος Κονδοίδης; 24.06.1710–30.08.1760). С ними Л. И. Бакмейстер работал три года в доме Г. Ф. Миллера, а в 1765 году сопровождал их в Стокгольм.

По возвращении в Россию он был назначен инспектором гимназии при Императорской Академии наук, организованной фаворитом императрицы Елизаветы Петровны графом А. Г. Разумовским (17.03.1709–6.06.1771) в 1747–1750 гг. и в 1758 г. вверенной попечительству М. В. Ломоносова. В этой должности Л. И. Бакмейстер проработал с годичным перерывом до 1778 года. По приглашению Л. И. Бакмейстера и А. Л. Шлёцера на должность конректора гимназии был назначен

И. М. Штриттер (Стриттер) (нем. Johann Gotthilf Stritter; 21.10.1740–19.02.1801), впоследствии известный российский историк, академик Императорской Академии Наук в Санкт-Петербурге.

После этого Л. И. Бакмейстер занял пост советника при экспедиции имперских доходов в Санкт-Петербурге, был удостоен ордена Святого Владимира 4 степени. Ученый был членом Немецкого ученого общества в Геттингене, Вольного русского общества в Москве и Вольно-экономического общества в Санкт-Петербурге.

В 1801 году из-за ухудшившегося здоровья был отправлен на пенсию с полным сохранением жалования в должности статского советника. 22 мая 1806 года Л. И. Бакмейстер скончался в Санкт-Петербурге в возрасте 76 лет.

## **2. Л. И. Бакмейстер как переводчик, редактор и библиограф**

Список трудов, в которых Л. И. Бакмейстер выступал в качестве редактора или переводчика, весьма обширен. Он опубликовал в России и Германии работы, способствовавшие сближению культур России и Германии, направленные, главным образом, на ознакомление Европы с историей, географией и системой образования Российской Империи [Vasmeister, 1764; Votin, 1767; Lomonosow, 1768; Бакмейстер, 1773; Бакмейстер, 1771–1774; Vasmeister, 1774–1784; Miller 1789].

Одним из самых грандиозных проектов Л. И. Бакмейстера был предпринятый им обширный сборник под названием «Русская библиотека к познанию современного состояния литературы в России». В течение 1772–1789 гг. было издано одиннадцать томов. Каждый состоял из шести отдельных статей и заключал в себе самое обстоятельное описание литературной и научной жизни с 1770 г. (некрологи, известия об ученых путешествиях, академические и университетские новости, обозрение новых книг).

Для культуры вообще и для российско-германских культурных отношений в частности это было особенно важно уже потому, что русские литературные новости были не особенно многочисленны. В эпоху зарождения отечественной библиографии «Русская библиотека» была каталогом российской печатной продукции. Всего в журнале было описано 1123 библиографические единицы, описания отличались высокой библиографической культурой и содержали все основные элементы библиографического описания изданий. Для книг на русском языке основные элементы описания давались в латинской транскрипции, а сведения об отдельных томах, аннотации и выписки – на немецком языке.

В «Русской библиотеке» помещались также сведения об учебных заведениях России. Кроме того, во время вооруженных конфликтов в журнал включались сочинения, которые могли интересовать читательскую публику в соответствии с политическими обстоятельствами: «... не было политического или литературного явления в России, сколько-нибудь примечательного, которое не нашло бы себе места в том издании, ... никто из занимающихся историей просвещения в России за этот период времени не обойдется без этого капитального труда» [Штейн, 1900, с. 429].

В «Русской библиотеке» участвовали как известные российские ученые, так и деятели культуры, путешественники, пасторы немецкого происхождения, окружавшие Л. И. Бакмейстера в российской столице.

Однако вклад самого Л. И. Бакмейстера был поистине грандиозным и не шел ни в какое сравнение с трудами его коллег: «... «Russische Bibliothek» остается произведением личной энергии и эрудиции Бакмейстера; чужого в ней не больше одной пятой части» [Штейн, 1900, с. 429].

## **3. Роль Л. И. Бакмейстера в подготовке словаря П. С. Палласа**

В историю языкознания вошли две работы Л. И. Бакмейстера, связанные со словарем:

1) «Объявление и прошение, касающиеся до собрания разных языков в примерах» (на латинском, русском, французском и немецком языках) [Бакмейстер, 1773].

2) Языковой материал, собранный Л. И. Бакмейстером для глоссария всех языков и наречий, задуманного П. С. Палласом по почину императрицы Екатерины II: «... огромный материал для сравнительного словаря всех языков собрал инспектор академической гимназии Л. И. Бакмейстер... Именно Бакмейстер разработал подробный план, согласно которому руководителям академических экспедиций предписано было собирать лингвистический материал» [Волошина, 2012, с. 354–355].

В соответствии с его рекомендациями сбором и обработкой языкового материала руководили известные ученые, путешественники немецкого и российского происхождения. Сам словарь был издан тиражом 500 экземпляров, однако по указанию императрицы всего 40 экземпляров поступило в продажу. Реализацией словаря занимался известный типограф и издатель, поставщик Двора Его Императорского Величества И. Я. Вейтбрехт (нем. Johann Jakob Weitbrecht; рус. Иван Иванович Вейтбрехт; 1744–3.05.1803).

### Заключение

Подводя итоги исследования, хотелось бы особо отметить разносторонность творческой деятельности Л. И. Бакмейстера на благо Российской империи. Его заслуги в области российской культуры второй половины XVIII века невозможно переоценить.

При этом следует подчеркнуть, что вся его творческая деятельность была направлена на межкультурное взаимопонимание его новой Родины и Германии, да и всей Европы. Переводы и редактирование книг по истории и географии Российской империи, издание грандиознейшего в мировой библиографии труда «Русская библиотека», собирание и обработка языкового материала для словаря П. С. Палласа помогало ему открыть культуру России просвещенной Европе и всему миру.

Окружавшие Л. И. Бакмейстера на протяжении всей его деятельности представители немецкой диаспоры российской столицы не только помогали ему осуществлять задуманное, не только способствовали продвижению его идей, они сами были связующим звеном между Российской империей – страной, где многие из них нашли новую Родину и сделали немислимую в Германии карьеру, – и Европой.

### Библиографический список

1. Бакмейстер Л. И. Объявление и прошение, касающиеся до собрания разных языков в примерах = Avertissement et invitation concernant un seul sujet à traduire en plusieurs langues = Idea et desideria de colligendis linguarum speciminibus = Nachricht und Bitte wegen einer Sammlung von Sprachproben. Санкт-Петербург: При Императорской Академии наук, 1773. 30 стб., С. 31–34
2. Бакмейстер Л. И. Краткая Российской империи география: 2-е исправнейшее издание, с карманным атласом [Перевод В. Костыгова]. Санкт-Петербург: При Императорской Академии наук, 1773. 43 с. 14 л. карт.
3. Бакмейстер Л. И. Топографическая известия, служащая для полного географического описания Российской империи. Санкт-Петербург: При Императорской Академии наук, 1771–1774.
4. Волошина О. А. «Сравнительный словарь всех языков» Петра Симона Палласа // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2012, № 6 (1), С. 354–361.
5. Геннади Г. Н. Бакмейстер (Hartwich Ludwig Christian Backmeister) // Геннади Г. Н. Справочный словарь о русских писателях и ученых, умерших в XVIII и XIX столетиях и Список русских книг с 1725 по 1825 г. / сост. Григорий Геннади. Т. 1: А – Е. Берлин : В типографии Розенталя и Комп., 1876. 60 с.
6. Кирикова О. А. Бакмейстер Логин Иванович // Ученые – фондообразователи Санкт-Петербургского филиала Архива Российской академии наук : краткий

биографический справочник: А–В / науч. ред. и сост. Е. Ю. Басаргина, И. В. Тункина; Минобрнауки России, СПбФ АРАН. (Ad fontes. Материалы и исследования по истории науки; вып. 13). Санкт-Петербург : Реноме, 2018. С. 37–38.

7. Клубкова Т. В. Первый российский лингвистический опросник // Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН. 2016. Т. 23. Вып. 1. С. 181–188.

8. Кобленц И. Н. Источники и деятели русской библиографии XV–XVIII вв. / отв. ред. Я. Н. Щапов. Москва : Наука, 1991. 135 [1] с.

9. Куденис В. Переводчики XVIII в. и становление историографии как науки в России // Quaestio Rossica. Т. 4. 2016. № 1. С. 235–260.

10. Мартынов И. Ф. Бакмейстер Логин Иванович // Книга: Энциклопедия / гл. ред. В. М. Жарков. Москва : Большая российская энциклопедия, 1999. 796, [3] с.

11. Паллас П. С. Сравнительные словари всех языков и наречий, собранные десницею всевысочайшей особы. Отделение 1, содержащее в себе европейские и азиатские языки. Ч. 1. Санкт-Петербург : Печатано в типографии у Шнора, 1787. 411 [1] с.

12. Паллас П. С. Сравнительные словари всех языков и наречий, собранные десницею всевысочайшей особы. Отделение 1, содержащее в себе европейские и азиатские языки. Ч. 2. Санкт-Петербург : Печатано в типографии у Шнора, 1789. 491 с.

13. Шахин Э. Труд Петра Симона Палласа «Сравнительные словари всех языков и наречий, собранные десницею всевысочайшей особы» и его место в исследовании тюркских языков и диалектов // Tatarica: научный журнал. № 2 (7). 2016. С. 11–16.

14. Штейн В. И. фон Бакмейстер, Гартвиг Людвиг Христиан (alias Логгин Иванович) // А. В. Половцов Русский биографический словарь. Т. II. Алексинский – Бестужев-Рюмин. Санкт-Петербург : Типография Главного Управления Уделов, 1900. С. 427–430.

15. Backmeister H. L. C. Beyträge zur Geschichte Peters des Grossen, Herausgegeben von Hartw. Ludw. Christian Backmeister. Bd. 1–3. Riga: bey Johann Friedrich Hartknoch, 1774–1784.

16. Backmeister H. L. C. Nachrichten von den ehemaligen Universitäten zu Dörpat und Pernau zusammen getragen von Hartwich Ludwig Christ. Backmeister. St. Petersburg : Typographie der Akademie der Wissenschaften, 1764. 168 S.

17. Backmeister H. L. C. Russische Bibliothek, zur Kenntniß des gegenwärtigen Zustandes der Literatur in Rußland. Des dritten Bandes erstes Stück. St. Petersburg, Riga und Leipzig: bey Johann Friedrich Hartknoch, 1772–1789. Bd. I–XI.

18. Botin A. Andreas Botins, Königl. Schwedischen Kammerraths, Geschichte der Schwedischen Nation im Grundriss / Aus dem Schwedischen ins Deutsche übersetzt von Hartw. Ludw. Christ. Backmeister, Inspector des Gymnasii der Kaiserl. Akademie der Wissenschaften in St. Petersburg, Mitgliede der Königl. deutschen Gesellschaft in Göttingen. Th. 1–2. Riga und Leipzig: bey Johann Friedrich Hartknoch, 1767.

19. Gadebusch F. K. Hartwich Ludwig Christian Bacmeister // Gadebusch F. K. Livländische Bibliothek nach alphabetischer Ordnung von Friederich Konrad Gadebusch, Justizbürgermeister der kaiserlichen Stadt Dörpat. 1. Th. Riga: bey Johann Friedrich Hartknoch, 1777. S. 24–25.

20. Gadebusch F. K. Hartwich Ludwig Christian Bacmeister // Gadebusch F. K. Abhandlung von Livländischen Geschichtschreibern. Riga: bey Johann Friedrich Hartknoch, 1772. S. 242–246.

21. Lauch A. H. L. Ch. Bacmeister und die russische Literatur: die «Russische Bibliothek» als Vermittlerin der russischen Literatur im Deutschland des 18. Jahrhunderts // Zeitschrift für Slawistik. Hrsg. von der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. 9. 1964. S. 372–399.

22. Lauch A. Wissenschaft und kulturelle Beziehungen in der russischen Aufklärung. Zum Wirken H. L. Ch. Bacmeisters. Berlin: Akademie-Verlag, 1969. 444 S. (Veröffentlichungen des Instituts für Slawistik).

23. Lomonossow M. Alte Russische Geschichte von dem Ursprunge der Russischen Nation bis auf den Tod des Grossfürsten Jaroslaws des Ersten, oder bis auf das Jahr 1054: Aus dem Russischen ins Deutsche übersetzt / Abgefasst von Michael Lomonossow, Staats Rathe, Professor der Chymie, Mitglieder der St. Petersburgischen Kaiserlichen und der Königlich-Schwedischen Akademien der Wissenschaften. Th. 1–2. Riga; Leipzig: bey Johann Friedrich Hartknoch, 1768.

24. Meusel J. G. Bacmeister (Hartwich Ludwig Christian) // Meusel J. G. Das gelehrte Teutschland oder Lexikon der jetzt lebenden teutschen Schriftsteller. Angefangen von Georg Christoph Hamburger, Professor der Gelehrten Geschichte auf der Universität zu Göttingen. Fortgesetzt von Johann Georg Meusel, königl. Preussischem und fürstl. Quedlinburgischem Hofrath, ordentlichem Professor der Geschichtskunde auf der Universität zu Erlangen, und Mitglieder einiger Akademien. Erfter Band. Fünfte, durchaus vermehrte und verbesserte Ausgabe. Lemgo: im Verlage der Meyerschen Buchhandlung, 1796. S. 115–116.

25. Müller G. F. Lebensbeschreibung des General-Feldmarschalls Grafen Boris Petrowitsch Scheremetew', mit eingestreuten Erläuterungen über die Geschichte Peters des Grossen / Abgefasst von dem ehemaligen Russischen-Historiographen Gerhard Friedrich Müller; Aus dem Russischen ins Deutsche übersetzt von Hartwich Ludwig Christian Bacmeister St. Petersburg etc.: Bey Johann Friedrich Hartknoch, 1789. XXXII, 180, [4] S.

26. Recke J. F., Napiersky K. E. Bacmeister (Hartwich Ludwig Christian) // Recke J. F., Napiersky K. E. Allgemeines Schriftsteller und Gelehrten Lexicon der Provinzen Livland, Estland und Kurland. Bd. 1: A–F. Mitau: bey Johann Friedrich Steffenhagen und Sohn, 1831. S. 61–63.

27. Wegele F. X. von Bacmeister, H. L. Christian // Allgemeine Deutsche Biographie, herausgegeben von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Band 1. Leipzig: Duncker & Humblot, S. 757–758.

#### Reference list

1. Bakmejster L. I. Objavlenie i proshenie, kasajushhiesja do sobranija raznyh jazykov v primerah = Announcement

and petition relating to the meeting of different languages on examples = Avertissement et invitation concernant un seul sujet à traduire en plusieurs langues = Idea et desideria de colligendis linguarum speciminibus = Nachricht und Bitte wegen einer Sammlung von Sprachproben. Sankt-Peterburg: Pri Imperatorskoj Akademii nauk, 1773. 30 stb., 31–34 s.

2. Bakmejster L. I. Kratkaja Rossijskoj imperii geografija Brief geography of the Russian Empire: 2-e ispravnejshee izdanie, s karmannym atlasom = [Perevod V. Kostygova]. Sankt-Peterburg: Pri Imperatorskoj Akademii nauk, 1773. 43 s. 14 l. kart.

3. Bakmejster L. I. Topograficheskija izvestija, sluzhashhija dlja polnago geograficheskago opisanija Rossijskoj imperii. Topographic news, serving for a complete geographical description of the Russian Empire. Sankt-Peterburg: Pri Imperatorskoj Akademii nauk, 1771–1774.

4. Voloshina O. A. «Srnitel'nyj slovar' vseh jazykov» Petra Simona Pallasa = «Comparative dictionary of all languages» by Peter Simon Pallas // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo, 2012, № 6 (1), S. 354–361.

5. Gennadi G. N. Bakmejster = Bacmeister (Hartwich Ludwig Christian Bacmeister) // Gennadi G. N. Spravochnyj slovar' o russkih pisateljah i uchenyh, umershih v XVIII i XIX stoletijah i Spisok russkih knig s 1725 po 1825 g. / sost. Grigorij Gennadi. T. 1: A – E. Berlin : V tipografii Rozentalja i Komp., 1876. S. 60.

6. Kirikova O. A. Bakmejster Login Ivanovich = Bacmeister Login Ivanovich // Uchenye – fondoobrazovateli Sankt-Peterburgskogo filiala Arhiva Rossijskoj akademii nauk : kratkij biograficheskij spravochnik: A–V / nauch. red. i sost. E. Ju. Basargina, I. V. Tunkina; Minobrnauki Rossii, SPbF ARAN. (Ad fontes. Materialy i issledovanija po istorii nauki; vyp. 13). Sankt-Peterburg : Renome, 2018. S. 37–38.

7. Klubkova T. V. Pervyj rossijskij lingvisticheskij oprosnik = The first Russian linguistic questionnaire // Vestnik Kalmyckogo instituta gumanitarnyh issledovanij RAN. 2016. T. 23. Vyp. 1. S. 181–188.

8. Koblenc I. N. Istochniki i dejateli russkoj bibliografii XV–XVIII vv. = Sources and figures of Russian bibliography in the XV–XVIII / otv. red. Ja. N. Shhapov. Moskva : Nauka, 1991. 135 [1] s.

9. Kudenis V. Perevodchiki XVIII v. i stanovlenie istoriografii kak nauki v Rossii = Translators of the XVIII century and formation of historiography as a science in Russia // Quaestio Rossica. T. 4. 2016. № 1. C. 235–260.

10. Martynov I. F. Bakmejster Login Ivanovich = Bacmeister Login Ivanovich // Kniga: Jenciklopedija / gl. red. V. M. Zharkov. Moskva : Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija, 1999. 796, [3] s.

11. Pallas P. S. Sravnitel'nye slovni vseh jazykov i narechij, sobrannye desniceju vsevysochajshej osoby. Otdelenie 1, soderzhashhee v sebe evropejskie i aziatskie jazyki = Comparative dictionaries of all languages and dialects collected by the right hand of the highest person. Department 1 containing European and Asian languages. Ch. 1. Sankt-Peterburg : Pechatano v tipografii u Shnora, 1787. 411 [1] s.

12. Pallas P. S. Sravnitel'nye slovni vseh jazykov i narechij, sobrannye desniceju vsevysochajshej osoby.

Otdelenie 1, soderzhashhee v sebe evropejskie i aziatskie jazyki = Comparative dictionaries of all languages and dialects collected by the right hand of the highest person. Department 1, containing European and Asian languages. Ch. 2. Sankt-Peterburg : Pechatano v tipografii u Shnora, 1789. 491s.

13. Shahin Je. Trud Petra Simona Pallasa «Srvnitel'nye slovari vseh jazykov i narechij, sobrannye desniceju vsevysochajshej osoby» i ego mesto v issledovanii tjurkskih jazykov i dialektov = The work of Peter Simon Pallas «Comparative dictionaries of all languages and dialects collected by the right hand of the highest person» and its place in the study of Turkic languages and dialects // *Tatarica: nauchnyj zhurnal*. № 2 (7). 2016. S. 11–16.

14. Shtejn V. I. fon Bakmeyster, Gartvig Ljudvig Hristian = I. von Bacmeister, Hartwig Ludwig Christian (alias Loggin Ivanovich) // Polovcov A. V. *Russkij biograficheski slovar'*. T. II. Aleksinskij – Bestuzhev-Rjumin. Sankt-Peterburg : Tipografija Glavnogo Upravljenija Udelov, 1900. S. 427–430.

15. Bacmeister H. L. C. Beiträge zur Geschichte Peters des Grossen, Herausgegeben von Hartw. Ludw. Christian Bacmeister. Bd. 1–3. Riga : bey Johann Friedrich Hartknoch, 1774–1784.

16. Bacmeister H. L. C. Nachrichten von den ehemaligen Universitäten zu Dörpat und Pernau zusammen getragen von Hartwich Ludwig Christ. Backmeister. St. Petersburg : Typographie der Akademie der Wissenschaften, 1764. 168 S.

17. Bacmeister H. L. C. Russische Bibliothek, zur Kenntniß des gegenwärtigen Zustandes der Literatur in Rußland. Des dritten Bandes erstes Stück. St. Petersburg, Riga und Leipzig: bey Johann Friedrich Hartknoch, 1772–1789. Bd. I–XI.

18. Botin A. Andreas Botins, Königl. Schwedischen Kammerraths, Geschichte der Schwedischen Nation im Grundriss / Aus dem Schwedischen ins Deutsche übersetzt von Hartw. Ludw. Christ. Backmeister, Inspector des Gymnasii der Kaiserl. Akademie der Wissenschaften in St. Petersburg, Mitglieder der Königl. deutschen Gesellschaft in Göttingen. Th. 1–2. Riga und Leipzig: bey Johann Friedrich Hartknoch, 1767.

19. Gadebusch F. K. Hartwich Ludwig Christian Bacmeister // Gadebusch F. K. *Livländische Bibliothek nach alphabetischer Ordnung von Friederich Konrad Gadebusch, Justizbürgermeister der kaiserlichen Stadt Dörpat*. 1. Th. Riga: bey Johann Friedrich Hartknoch, 1777. S. 24–25.

20. Gadebusch F. K. Hartwich Ludwig Christian Bacmeister // F. K. Gadebusch *Abhandlung von Livländischen*

*Geschichtschreibern*. Riga: bey Johann Friedrich Hartknoch, 1772. S. 242–246.

21. Lauch A. H. L. Ch. Bacmeister und die russische Literatur: die «Russische Bibliothek» als Vermittlerin der russischen Literatur im Deutschland des 18. Jahrhunderts // *Zeitschrift für Slawistik*. Hrsg. von der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. 9. 1964. S. 372–399.

22. Lauch A. Wissenschaft und kulturelle Beziehungen in der russischen Aufklärung. Zum Wirken H. L. Ch. Bacmeisters. Berlin: Akademie-Verlag, 1969. 444 S. (Veröffentlichungen des Instituts für Slawistik).

23. Lomonossow M. Alte Russische Geschichte von dem Ursprunge der Russischen Nation bis auf den Tod des Grossfürsten Jaroslaws des Ersten, oder bis auf das Jahr 1054: Aus dem Russischen ins Deutsche übersetzt / Abgefasst von Michael Lomonossow, Staats Rathe, Professor der Chymie, Mitglieder der St. Petersburgischen Kaiserlichen und der Königlich-Schwedischen Akademien der Wissenschaften. Th. 1–2. Riga; Leipzig: bey Johann Friedrich Hartknoch, 1768.

24. Meusel J. G. Bacmeister (Hartwich Ludwig Christian) // Meusel J. G. *Das gelehrte Teutschland oder Lexikon der jetzt lebenden teutschen Schriftsteller*. Angefangen von Georg Christoph Hamburger, Professor der Gelehrten Geschichte auf der Universität zu Göttingen. Fortgesetzt von Johann Georg Meusel, königl. Preussischem und fürstl. Quedlinburgischem Hofrath, ordentlichem Professor der Geschichtskunde auf der Universität zu Erlangen, und Mitglieder einiger Akademien. Erfter Band. Fünfte, durchaus vermehrte und verbesserte Ausgabe. Lemgo: im Verlage der Meyerschen Buchhandlung, 1796. S. 115–116.

25. Miller G. F. Lebensbeschreibung des General-Feldmarschalls Grafen Boris Petrowitsch Scheremetew', mit eingestreuten Erläuterungen über die Geschichte Peters des Grossen / Abgefasst von dem ehemaligen Russischen-Historiographen Gerhard Friedrich Müller; Aus dem Russischen ins Deutsche übersetzt von Hartwich Ludwig Christian Bacmeister St. Petersburg etc.: Bey Johann Friedrich Hartknoch, 1789. XXXII, 180, [4] S.

26. Recke J. F., Napiersky K. E. Bacmeister (Hartwich Ludwig Christian) // Recke J. F., Napiersky K. E. *Allgemeines Schriftsteller und Gelehrten Lexicon der Provinzen Livland, Estland und Kurland*. Bd. 1: A–F. Mitau: bey Johann Friedrich Steffenhagen und Sohn, 1831. S. 61–63.

27. Wegele F. X. von Bacmeister, H. L. Christian // *Allgemeine Deutsche Biographie*, herausgegeben von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Band 1. Leipzig: Duncker & Humblot, S. 757–758.

Статья поступила в редакцию 22.12.2023; одобрена после рецензирования 15.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 22.12.2023; approved after reviewing 15.01.2024; accepted for publication 18.01.2024



Научная статья  
УДК 78.05 +7.071  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_233  
EDN: JELXWE

## Диалогическая направленность музыкально-просветительской деятельности Н. И. Сац

**Ольга Васильевна Бочкарева**

Доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1  
OVBoshkareva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3616-8545>

**Аннотация.** Автор статьи рассматривает музыкально-просветительскую деятельность Н. И. Сац, затрагивает проблему актуализации богатейших традиций просветительского опыта, накопленных в истории отечественной музыкальной культуры и музыкального образования. Автор освещает жизненный и творческий путь организатора, художественного руководителя и режиссёра первого в мире музыкального театра для детей. В статье обозначаются умения музыканта-просветителя, музыканта-лектора: умение передать характер музыки, её образную идею и эмоциональное содержание; умение донести до слушателей представление об художественно-эстетических особенностях музыкального произведения; умение связывать творческое кредо композитора с общественно-историческими событиями, оказавшими влияние на его творчество; умение учитывать влияние традиции и новаторства при определении художественной концепции композитора и др. Автор акцентирует идею диалогизма в музыкально-театральном искусстве, так как восприятие его ценностей и идеалов определяется диалогическим коммуникативным процессом: художественное воплощение (транслирование) и принятие/неприятие спектакля публикой. Особое внимание в статье обращается на синтетическую форму музыкального спектакля, который объединяет все каналы восприятия: слуховой (аудиальный), наглядный (зрительный), вербальный (словесный). Автор рассматривает функции музыкально-просветительской деятельности, которые в своей практике реализовала Н. И. Сац: образовательно-познавательную, популяризаторскую, гедонистическую, эстетико-воспитательную. Автор раскрывает диалогическую природу восприятия художественного образа, рождающегося на основе передаваемых артистами чувств и мыслей героев музыкальной постановки и пробуждающего яркие и сильные эмоциональные переживания слушателей, зрителей.

**Ключевые слова:** Н. И. Сац; музыкально-просветительская деятельность; диалог; диалогизм; художественный образ; музыкальная постановка; музыкальный театр; режиссёр

**Для цитирования:** Бочкарева О. В. Диалогическая направленность музыкально-просветительской деятельности Н. И. Сац // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 233-241. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_233](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_233). <https://elibrary.ru/JELXWE>

Original article

## Dialogical orientation of musical and educational activities of N. I. Sats

**Olga V. Boshkareva**

Doctor of pedagogical sciences, associate professor at department of theory and methods of music and art education, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1  
OVBoshkareva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3616-8545>

**Abstract.** The author of the article considers the musical and educational activities of N. I. Sats, touches upon the problem of updating the richest traditions of educational experience accumulated in the history of Russian musical culture and musical education. The author covers the life and career of the organizer, artistic director and director of the world's first musical theater for children. The article indicates the skills of an enlightener musician, a lecturer musician: the ability to convey the nature of music, its imaginative idea and emotional content; the ability to convey to the audience the idea of the artistic and aesthetic features of a musical work; the ability to connect the composer's creative creed with socio-historical events that influenced his work; the ability to take into account the influence of tradition and innovation when determining the artistic concept of the composer, etc. The author emphasizes the idea of dialogism in

musical and theatrical art, since the perception of its values and ideals is determined by a dialogic communicative process: artistic embodiment (broadcasting) and acceptance/rejection of the performance by the public. Particular attention in the article is drawn to the synthetic form of a musical performance, which combines all channels of perception: auditory (audio), visual (visual), verbal (verbal). The author considers the functions of musical and educational activities that N. I. Sats implemented in her practice: educational and informative, popularizing, hedonistic, aesthetic and educational. The author reveals the dialogic nature of perception of the artistic image, which is born on the basis of the feelings and thoughts of the heroes of the musical production transmitted by artists and awakens the bright and strong emotional experiences of listeners and viewers.

**Key words:** N. I. Sats; music and educational activities; dialogue; dialogism; artistic image; musical staging; musical theatre; director

**For citation:** Bochkareva O. V. Dialogical orientation of musical and educational activities of N. I. Sats. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 233-241. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_233](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_233). <https://elibrary.ru/JELXWE>

## Введение

Одной из целей современного музыкально-педагогического образования является задача актуализации богатейших традиций просветительского опыта, накопленных в истории отечественной музыкальной культуры. Музыкально-просветительская деятельность предполагает активное участие её субъектов в жизни социума, в развитии и формировании художественно-эстетических потребностей всех категорий общества, и прежде всего, молодёжи. Педагог-музыкант О. И. Журавлева отмечает явление «локализации музыкального просвещения», ограничение доступности посещения концертов, театрално-музыкальных постановок значительным количеством любителей музыки в настоящее время, что она связывает с коммерциализацией и внедрением всевозможных шоу и поп-культуры [Журавлева, 2020, с. 83].

Важной миссией музыкально-просветительской деятельности является трансляция и сохранение культурно-исторического музыкального наследия народа, нации, государства, художественно-творческое развитие личности, расширение кругозора, эрудиции, формирование избирательного отношения к явлениям музыкальной культуры.

И. Андронников в статье о «Соллертинском всерьёз», анализируя деятельность выдающегося учёного, музыканта, просветителя, лектора Ленинградской филармонии И. И. Соллертинского, которому удавалось во время выступления (вводного слова перед концертом) вызвать «в памяти саму музыку», удовлетворить вкусы и самого требовательного профессионала, и неподготовленного слушателя, указывает на необходимые умения, которыми должен владеть музыкант-просветитель, музыкант-лектор:

– передать характер музыки, её образную идею и эмоциональное содержание;

– донести до слушателей представление о художественно-эстетических особенностях музыкального произведения;

– связывать раскрытие творческого кредо композитора с общественно-историческими событиями, оказавшими влияние на его творчество;

– учитывать влияние традиции и новаторства при раскрытии художественной концепции композитора;

– иметь способность видеть широкий тематический контекст, обобщения, сопоставляя музыкальные шедевры с живописными, литературными и другими видами искусства;

– раскрыть художественную концепцию композитора, опираясь на музыковедческий и культурно-исторический подходы [Андронников].

Е. В. Николаева, анализируя музыкально-просветительскую деятельность Л. Бернштейна, подчёркивает, что в построении музыкально-просветительской беседы о музыке необходимо продумывать методические приёмы, нацеленные на постижение художественного образа, уяснение его смысла, интонационной природы, осознания временной природы музыкального искусства [Николаева, 2009].

Главной задачей, даже сверхзадачей музыкально-просветительской работы Д. Б. Кабалевский считал «глубокую заинтересованность слушателей музыкой», необходимость «эмоционально увлечь их, «заразить их своей любовью к музыке» [Кабалевский, 2005, с. 35].

Эту сверхзадачу в течение всей своей жизни решала Н. И. Сац – выдающийся режиссёр, создатель первого в мире музыкального театра для детей, автор пьес, либретто для многих детских спектаклей, получившая за свою подвижническую культурно-просветительскую деятельность по эс-

тетическому воспитанию подрастающего поколения звание народной артистки СССР. Театр и дети – это две направляющие её судьбы, без которых она не мыслила своей жизни и которые во многом определяли творческие достижения в профессии.

В настоящее время в печати появляются интересные научные исследования, посвященные вопросам задачам, методам, формам организации и другим аспектам музыкально-просветительской деятельности: так, Н. В. Анчутина акцентирует диалогическую природу музыкально-просветительской деятельности [Анчутина, 2021], связь музыкально-просветительской деятельности с формированием духовно-нравственной культуры личности подчёркивает О. И. Журавлева [Журавлева, 2020], О. В. Калантарова рассматривает роль самообразования и его влияние на музыкально-просветительскую деятельность [Калантарова, 2020], значение музыкально-просветительской деятельности в повышении качества досуга личности подчёркивает Г. Р. Камалова [Камалова, 2021]. В отдельных исследованиях раскрывается опыт музыкально-просветительской деятельности выдающихся композиторов, музыкантов, педагогов, например, В. В. Стасова, А. Н. Серова [Бабак, 2020], Л. Бернштейна и Д. Б. Кабалевского [Явгильдина, 2021], ставятся дискуссионные вопросы о путях развития просветительских форм классической музыки на радио и телевидении, в интернет-пространстве [Dromeu, 2018], [Johnson, 2002] и др.

Для автора статьи оказались ценными книги Н. И. Сац [Сац, 1961; 1979; 1991], статьи, связанные с деятельностью отечественного театра [Злотникова, 2019; Машевская, 2016; Мелик-Пашаев, 2014], детского театра [Дмитриевский, 2018], его историей, становлением и развитием [Ермаков, 2009; Машевская, 2016], а также статьи, посвященные деятельности Н. И. Сац и её театру [Долгов, 2019; Долинская, 2014; Копрова, 2021; Мичков, 2023; Худяков, 2020] и др.

*Цель статьи* – теоретически обосновать и раскрыть опыт (содержание и формы) музыкально-просветительской деятельности выдающегося режиссёра первого в мире детского музыкального театра – Н. И. Сац.

### Методы исследования

Диалогический метод исследования данной научной проблемы, поставленной перед автором статьи, является ведущим, так как жизнеспособ-

ность музыкально-просветительской деятельности, музыкально-театрального искусства, транслирование ценностей и идеалов связаны с диалогическим коммуникативным процессом: художественное воплощение (транслирование) и принятие/неприятие концерта-беседы, спектакля публикой. «Искусство – это диалогический процесс циркулирования смыслов в мире культуры и уже одним этим – изменение мира и изменение человека» [Бочкарева, 2019а, с. 11]. Музыкальный спектакль как синтетическая форма музыкально-просветительской деятельности объединяет все каналы восприятия: слуховой (аудиальный), наглядный (зрительный), вербальный (словесный). На основе перцепции и понимания рождается и воспринимается художественный образ, передаваемые артистами чувства и мысли героев музыкальной постановки сопровождаются яркими и сильными эмоциональными переживаниями слушателей, зрителей. «Талант артиста подчас заставляет нас рыдать, ярче ощущать пульс жизни, дарит минуты огромной радости, но все это, пока живет сам артист – его творчество, эмоции, тело» [Сац, 1991, с. 42].

Детский музыкальный спектакль как синтетическая форма музыкально-просветительской деятельности направлен на приобщение юной аудитории к шедеврам отечественной и зарубежной классической музыки, на духовно-нравственное воспитание молодежи. «Диалог с искусством – это сотворение в себе человека не только разумного, но и духовного, это возможность понять и ощутить причастность к миру, почувствовать собственную уникальную целостность» [Бочкарева, 2019 б, с. 65–66].

Восприятие музыкального спектакля формирует особое отношение к окружающему миру, к идеалу, выстроенному на основе синтеза гармонии, красоты, совершенства. Н. И. Сац была убеждена, что музыкальный театр учит детей искусству человеческого общения, «человековедению», так как музыка затрагивает самые тонкие струны человеческой души: «Вслушиваясь в ее звуки, вы познаете и недосказанное, то, что скрыто в сердце человека, в его мечтах, помыслах. Когда театр и музыка объединяют свое могущество, идеи спектакля звучат особенно ярко и вдохновенно» [Сац, 1991, с. 132].

2023 год – юбилейный, исполнилось 120 лет со дня рождения Н. И. Сац, она родилась 27 августа 1903 года в музыкальной семье: отец – известный композитор И. Сац, мать – певица. Да и назвали её – Наталия Ильинична по имени геро-

ини романа Л. Н. Толстого – Наташи Ростовской. В доме часто звучала музыка, разыгрывались музыкально-театральные постановки, приходили известные музыканты, режиссеры, артисты. «Шалапин, Нежданова, Собинов, Рахманинов, Михаил Чехов, Москвин, Качалов, Красавин, Монахов, Мордкин, Сулержицкий, Марджанов, Станиславский, Вахтангов – печатного листа не хватило бы, чтоб только перечислить спектакли и концерты, ... которые были событием в искусстве и продолжали расти в моей памяти и сердце», – вспоминала Н. И. Сац [Сац, 1991, с. 35].

Атмосфера в семье была пронизана творчеством, родители стремились развить в ребенке наблюдательность, «расширять увиденное и услышанное творческой фантазией» на основе разнообразных игр и заданий: перевоплощаться в образ, подмечать те или иные черты людей. Это качество помогло «пробовать свои силы как организатора игр, в первую очередь театральных» [Сац, 1991, с. 35].

Первое яркое впечатление – потрясение в детстве она испытала от просмотра спектакля «Синяя птица», музыку к которому написал её отец – Илья Александрович Сац. Синяя птица, символ счастья, «взлетев», стала украшать здание музыкального театра в Москве. Этот символ сопровождал Н. И. Сац всю жизнь, она с любовью пронесла память о своем отце: «Мы длинной вереницей пойдем за синей птицей». Этот спектакль, писала Наталия Ильинична, «для меня он оказался тем зерном, из которого потом поползли незримые, но действенные ростки мечты о многом-многом, чего не скажешь словами, вероятно, о том театре, который так нужен детям, о большом искусстве для маленьких» [Сац, 1991, с. 9]. Через год, после окончания музыкального техникума им. Скрябина в Москве, Н. И. Сац начала заведовать детским отделом Театрально-музыкальной секции (ТЕМУСЕК) Моссовета. Её желание – организовать просветительскую, концертную деятельность для детей – совпало с её прямыми обязанностями. Она организовала первый кукольный, теневой и балетный спектакли для детей в 1918 году. Среди задач, которые решала художественный руководитель театра, можно назвать следующие: создавать творческий климат в театре, «выращивать молодых артистов творчески и этически, вовремя «отрезать» тех, кто, подобно сухим ветвям и листьям, стал тормозить общее движение вперед всего коллектива» [Сац, 1991, с. 132].

В 1920 году при непосредственном участии Н. И. Сац, благодаря её упорству и настойчивости, был создан Государственный театр для детей, она вошла в совет Директории. С 1921 по 1937 годы она возглавляла, была директором и художественным руководителем Московского театра для детей (в настоящее время Российский академический молодёжный театр). Но главным её детищем, конечно, был первый в мире музыкальный театр для детей: «Но главная тема моей жизни – нести большое искусство театра “насквозь музыкального” – маленьким...» [Сац, 1991, с. 127].

### Дискуссия и её результаты

В. Дмитриевский указывает на «разрыв в оценке социальной реальности и ее художественного отображения на книжных страницах, на экране, на сцене», на жесткий идеологический прессинг с декларируемыми идейно-воспитательными целями всестороннего развития личности и формирования нового поколения «строителей коммунизма», оказываемый партийными органами на учреждения культуры и образования в 20–30-е годы XX века. Социалистический реализм (монополия на истину, атеизм, духовная и политическая диктатура) мыслил себя в радостно-ликующих интонациях мажора, когда жизнелюбие и оптимизм героев передавались зрителям, которые заражались уверенностью в светлом будущем, ободряющим единством и сплоченностью коллективного мышления. «Правда жизни», «правда социализма» должна была быть утверждающей, бодрой, общепонятной, всеохватной, общедоступной» [Дмитриевский, 2018, с. 300].

Спектакль «Золотой ключик» по пьесе А. Толстого (1936) прошел в Центральном детском театре с особенным успехом. «Для Карабаса театр – средство наживы, – пишет Н. И. Сац, – для Буратино – сбывшаяся мечта, право на творчество... Карабасы совсем не одиноки – они выглядят и действуют разными способами, но умеют душить таких, как Буратино» [Сац, 1991, с. 62]. Яркая в оркестровых красках, ритмичная, образная музыка Л. Половинкина к «Золотому ключику» стала неотъемлемой частью спектакля. Особенно полюбили дети песенку Буратино:

«Был поленом,  
Стал мальчишкой,  
Обзавелся умной книжкой.  
Это очень хорошо,  
Даже очень хорошо...».

По просьбе ребят песня часто исполнялась по радио и была записана на пластинку. Особенно впечатляла детскую и взрослую публику финальная символическая кульминация представления – волшебным ключиком дети открывали заветную дверь в реальное светлое будущее:

«Далёко, далёко за морем

Стоит золотая стена.

В стене той – заветная дверца,

За дверцей большая страна.

Ключом золотым открывают

Заветную дверцу в стене,

Но где отыскать этот ключик

Никто не рассказывал мне...» [Дмитриевский, 2018, с. 307]

Но открылась другая «дверца». В 1937 году было сфабриковано обвинение о том, что Н. И. Сац помогала «врагу народа», своему мужу – комиссару торговли И. Я. Вейцеру, которого в скором времени его расстреляли. Ссылку Н. И. Сац отбывала в лагере А.Л.Ж.И.Р. до 1942 года. Об этом времени она с болью писала: «Мне уже идет тридцать седьмой год... Только тридцать седьмой, когда могли бы распускаться лепестки творчества, счастья... А я – в зарослях лжи, подлости, коварства, рядом с «моргом», куда тысячами сбрасывают расстрелянных, уходящих в небытие по чьему-то грозному велению без вины, без права на борьбу и самозащиту!» [Сац, 1991, с. 93]. Право возвратиться в Москву после работы в Казахстане, где она организовала Алма-Атинский театр юного зрителя (1945), носящий её имя, Н. И. Сац получила только в 1958 году, а в 1964 году распахнул свои двери первый в мире музыкальный театр для детей под её чутким руководством.

В разработке репертуарной политики музыкального театра Н. И. Сац и её единомышленники опирались на системный культурно-исторический подход, признавая необходимым знакомить подрастающее поколение с лучшими произведениями зарубежной и отечественной классики, народной культурой своего народа и народов мира. Просветительские задачи, которые реализовывались в театре, были лишены примитивного дидактизма, так как повышенный эстетизм, занимательность, игровые приёмы, вовлечение детей в спектакль способствовали установлению диалогических отношений артистов и зрителей спектакля. «У каждого человека свое понятие о самом прекрасном и радостном в жизни, – написала Н. И. Сац, – «ну а мне ничто никогда не доставляло такой радости, как дети, ко-

торые пришли на спектакль в свой театр» [Сац, 1991, с. 29]. Сделать увлекательным и познавательным процесс восприятия спектакля, пройти шаг за шагом вместе с ребятами путь развития музыкальной культуры, путешествуя во времени и пространстве, представить юным слушателям и зрителям творчество выдающихся композиторов прошлого и настоящего, вовлечь юную публику в творческий диалог, чтобы они могли испытать калейдоскоп впечатлений от постигаемой красоты художественных образов – эти просветительские задачи решал коллектив первого в мире детского музыкального театра. «Мне кажется, режиссер всегда, задумывая новую постановку, мысленно ведет некий творческий диалог с будущими зрителями» [Сац, 1991, с. 37]. Возникла идея – сделать вкладыш к программе спектакля, чтобы ясно и понятно объяснить детям незнакомые явления или понятия. Например, вкладыш к программе спектакля «Тысяча и одна ночь» пояснял детям неизвестные для них слова восточной тематики: «шейх», «султан», «аллах», «рахат-лукум», «минарет» и др.

Словно во всем следуя мысли известного режиссера К. С. Станиславского о том, что в каждом ребенке живет артист, и что всем детям свойственно стремление к перевоплощению, порой яркому, талантливому, Н. И. Сац стремилась вовлечь зрителей в искренний, равнодушный диалог с героями пьесы, развить творческую инициативу в каждом ребенке, присутствующем на спектакле, объединить всех детей в Музыкальном театре, чтобы они почувствовали радость от встречи с прекрасным и поделились этой радостью с родителями и со своими сверстниками.

Перед спектаклем Наталия Ильинична всегда выступала со вступительным словом, искренно и тонко настраивая детей необычной интригой на внимательное восприятие, часто раскрывала глубину содержания спектакля и характер действующих персонажей. Свою культурно-просветительскую миссию Н. И. Сац видела в форме активной взаимной коммуникации, в диалогической форме, целью которой была посредническая функция – объяснить детям трудное на простом и понятном языке, помочь маленькому слушателю, зрителю проникнуть в замысел спектакля, понять воплощаемую в художественном образе идею и смысл. Эта традиция преамбулы, вводного слова (введения) перед спектаклем существовала в театре Древней Греции, когда перед жителями полиса выступали значимые пер-

соны (правители, артисты, режиссеры и др.), затрагивая важные и значимые темы, проблемы о жизни и искусстве. Н. И. Сац беседовала с детьми и после спектакля, спрашивая о том, что они думают о спектакле, кто из героев им понравился, какие бы спектакли они хотели бы увидеть в дальнейшем, с какими героями встретиться. Разговор-диалог вёлся на равных, а детям нравилось, когда с ними разговаривали как со взрослыми. «Восторгам юных зрителей не было предела, да и те, кто их приводил – родители, бабушки и дедушки, – восхищались всем, что происходило на сцене... [Долгов, 2019, с. 232].

В своей книге «Жизнь – явление полосатое» Н. И. Сац вспоминает необычный случай на спектакле «Негритёнок и обезьяна»: шестилетний мальчик в антракте заплакал, слезы не исчезли и во втором антракте. Наталия Ильинична подошла, чтобы узнать причину его слез: «Может ему не нравится спектакль? – спросила она у мамы. «Нет, наоборот, очень нравится, он боится, что спектакль скоро закончится» – был ответ [Сац, 1991, с. 72]. Этот балет-пантомима был поставлен Н. И. Сац в 1927 году, музыку написал Л. А. Половинкин, либретто Н. И. Сац, в оформлении спектакля принимал участие художник Г. Г. Гольц. Детям очень понравился спектакль, с прекрасными декорациями, построенный на синтезе театрального искусства, мультипликации и кино, в котором яркие танцы чередовались с пантомимой.

Н. И. Сац не мыслила музыкальный театр без межличностного взаимопонимания, диалогического взаимодействия между режиссером и артистами, литераторами, музыкантами, хореографами, только в том случае, когда все понимают единую цель спектакля и стремятся воплотить основную идею, может быть достигнут результат, который по достоинству оценят юные зрители и слушатели. «Какое счастье стоять у истоков реки, а затем, сделав много шагов вперед, окунуться в ее полноводе!» [Сац, 1991, с. 132]. Без искусства диалогического общения, которым в безоговорочной степени владела Н. И. Сац, вряд ли ей удалось бы реализовать все свои идеи и задумки как режиссёру театра. Создание детского музыкального спектакля невозможно без искусства режиссуры, позволяющего открывать неизвестное в известном, создавать новое – цельный спектакль – своим талантом, диалогическим общением и высокой личностной культурой.

Стремление режиссёра объединить творческой волей столь разнообразные индивидуальности (актеров, хореографов, художников-декораторов, звукооператоров, сценографов, работников сцены, осветителей, костюмеров и др.) сочеталось с глубоким обдумыванием спектакля, который строился с учётом психологии детского восприятия, с распределением и поддержкой внимания юных зрителей за счет новых неожиданных поворотов действия, ввода новых персонажей и др. Размышляя о процессе творчества, Н. И. Сац подчёркивала увлечённость процессом созидания, сосредоточенность на идее спектакля и средствах её воплощения: «Когда и как приходят в голову творческие мысли – сказать трудно. Как пчелы, они кружатся над тобой днем и ночью, собирают нектар в событиях жизни и каких-то воспоминаниях, жужжат и жалят, а потом – мёд, осязаемая почти физически идея чего-то нового» [Сац, 1991, с. 135].

Постановка детского музыкального спектакля всегда связана со стремлением режиссёра учитывать распределение времени (завязка, основное действие, кульминация, развязка, финал) на протяжении всего спектакля, так как у детей преобладает непроизвольное внимание и требуется его постоянно поддерживать сменой мизансцен, декораций, живым диалогическим взаимодействием актёров друг с другом и публикой, сочетанием вокальных и инструментальных музыкальных форм, индивидуальных (solo) и хоровых сцен. Процесс восприятия музыкального спектакля невозможен без диалога как формы активной коммуникации, связанной с максимальной вовлечённостью юных слушателей, зрителей в процесс театрально-музыкального действия. Например, одной из главных задач спектакля «Волшебная музыка», поставленного Н. И. Сац, было участие самих зрителей в спектакле, необходимо было «превратить весь зрительный зал в огромный хор, который в определенных местах спектакля подпевает артистам, действующим на сцене» [Сац, 1991, с. 135].

Н. И. Сац часто думала, как в интересной и занимательной форме познакомить детей с инструментами симфонического оркестра, чтобы они не просто могли назвать инструменты, но и могли различать звучание каждого на слух. Возникла идея – обратиться к композитору С. С. Прокофьеву с просьбой о том, чтобы он написал симфоническую сказку для детей, где каждый герой будет иметь свою инструментальную партию, тембровую краску – тему, напри-

мер, птичка – флейта, кошка – кларнет и т. д. Об этой интересной, увлекательной и плодотворной работе с композитором, которая дала ей «наибольшую радость и гордость», Наталия Ильинична отвечала, «не задумываясь: симфоническая сказка “Петя и волк” Сергея Сергеевича Прокофьева. Желание превращать познавательное в увлекательное, радостное есть, вероятно, у всех, кто по-настоящему любит искусство для детей» [Сац, 1991, с. 135].

Кроме спектаклей в детском музыкальном театре проводились такие формы музыкально-просветительской деятельности как лекция-концерт, лекция-беседа. Тематика была весьма разнообразной: это и знакомство с инструментами симфонического оркестра (на примере произведений С. С. Прокофьева «Петя и волк» и «Путеводителя по оркестру» Б. Бриттена); путешествие в мир симфонии через знакомую песню (П. И. Чайковский финал 4 симфонии, перед прослушиванием исполнялась русская народная песня «Во поле береза стояла») и др. Иногда программа концертов составлялась по просьбе детей и их фамилии были указаны в программе рядом с именами и фамилиями известных композиторов, что, несомненно, повышало самооценку юных слушателей и стимулировало интерес к лекциям-концертам, музыкальным произведениям и их создателям. Исполнялись самые любимые музыкальные произведения детей: «Танец маленьких лебедей» из балета П. И. Чайковского «Лебединое озеро», «Танец с саблями» из балета «Гаянэ» А. И. Хачатуряна, «Три чуда» из оперы-сказки Н. А. Римского-Корсакова, написанного по сказке А. С. Пушкина, «Вальс – фантазия» М. И. Глинки и др. Интересно, что тематика многих лекций-концертов, которые разрабатывались в детском музыкальном театре, приёмы диалогического взаимодействия с юной публикой, методы, активизирующие восприятие музыки детьми, – были использованы Д. Б. Кабалевским при разработке программы по музыке для общеобразовательной школы.

Волновала Н. И. Сац проблема отсутствия у молодежи интереса к серьезной классической музыке, её предпочтения к «щекочуще-развлекательной» музыке с «будоражающими ритмами». Она была убеждена, что без знания «языка музыки», без прослушивания «великих музыкальных произведений», без знакомства с историей искусства не может вырасти «человек большой культуры, гуманист» [Сац, 1991, с. 126].

## Заключение

Обращение к историческому опыту развития музыкально-просветительской деятельности в России на примере деятельности Н. И. Сац, создателя, директора и режиссёра первого в мире музыкального театра для детей, позволяет обобщить те достижения, творческие находки, которые являются перспективными для современной теории и практики музыкально-педагогического образования.

Обозначим основные функции музыкально-просветительской деятельности, которые в своей практической деятельности реализовала Н. И. Сац:

– *образовательно-познавательная функция*, связанная с удовлетворением потребности личности в познании художественных явлений (приобщение к произведениям-шедеврам мировой музыкальной классики разных музыкальных стилей и направлений);

– *популяризаторская функция*, связанная с разъяснением неподготовленным слушателям (не имеющих опыта или имеющих ограниченный опыт слушания музыкальных произведений) сложных музыкальных явлений;

– *гедонистическая функция*, направленная на получение эстетического наслаждения от восприятия, звучания музыкальных произведений;

– *эстетико-воспитательная функция*, направленная на воспитание, опосредованное художественной формой, выстроенной на основе Красоты, Гармонии, Совершенства, вовлечённость слушателей в художественный диалог, когда они не замечают, что их воспитывают.

Высоко оценивая подвижническую музыкально-просветительскую деятельность Н. И. Сац, к её 80-летию Д. Б. Кабалевский, обращаясь к юбиляру, сказал: «...воспитание детских сердец и детских умов стало целью и содержанием Вашей жизни. И для достижения этой благородной цели Вы избрали вернейшее средство: искусство! Искусство театра и музыки! Создание первого в мире музыкального театра – кто бы поверил, что совершить два таких подвига под силу одному человеку?! Но Вы их совершили» [Сац, 1991, с. 151].

## Библиографический список

1. Андронников И. О Соллертинском всерьёз. Избранные произведения в 2-х т. Т. 2. URL <https://litresp.ru/chitat/ru/A/andronnikov-iraklii/izbrannie-proizvedeniya-v-dvuh-tomah-tom-vtoroj/2> (дата обращения: 11.11.2023).

2. Анчутина Н. В. Диалог как парадигма концертно-просветительской деятельности исполнителя на народных инструментах // Ученые записки Российского гос. социального ун-та. 2021. Т. 20. № 4 (161). С. 140–147.
3. Бабак Е. А. В. В. Стасов, А. Н. Серов: исторические вехи на пути к музыкальному просвещению // Музыкальное искусство и образование. 2020. № 1. С. 149–163.
4. Бочкарева О. В. Диалогическая природа искусства. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. 155 с.
5. Бочкарева О. В. Диалог с искусством как условие сотворения образа «я» // Юсовские чтения. Интеграция искусств в практике работы образовательных организаций разного уровня : сб. науч. ст. по материалам XIX Межд. науч.-практ. конф. / науч. ред. Е. П. Олесина, под общей ред. Л. Г. Савенковой. Москва : ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2019. С. 65–75.
6. Дмитриевский В. Некоторые факты из истории детского театра в Советской России // Вопросы театра. Prosaenium. 2018. № 3/4. С. 296–309.
7. Долгов К. М. Наталия Ильинична Сац – демиург детского музыкального театра // Концепт: философия, религия, культура. 2019. № 1. С. 228–235.
8. Долинская Е. Б. «Чио-чио-сан» возвращается в детский музыкальный // Музыкант классик. 2014. № 9–10. С. 17–18.
9. Ермаков А. А. К истории отечественного детского музыкального театра // Проблемы музыкальной науки. 2009. № 1(4). С. 200–203.
10. Журавлева О. И. Музыкально-просветительская деятельность как основа духовно-нравственной культуры личности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–1. С. 83–86.
11. Злотникова Т. С. Цивилизационный и ментальный дискурсы русского театра как кода идентичности // Обсерватория культуры. 2019. Т. 16. С. 4–15.
12. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? Кн. для учителя. 4-е изд., дораб. Москва : Просвещение, 2005. 224 с.
13. Калантарова О. В. Самообразование как аспект музыкально-просветительской деятельности // Культура и образование. 2020. № 1(36). С. 114–124.
14. Камалова Г. Р. Роль музыкально-просветительской деятельности студента музыканта-исполнителя в повышении качества досуга личности // Вестник Казанского гос. ун-та культуры и искусств. 2021. № 2. С. 90–98.
15. Копрова С. С. Эстетическая мысль практиков о детском музыкальном театре // Университетский научный журнал. Университетский консорциум. 2021. № 62. С. 87–99.
16. Машевская С. М. Русский театр первой трети XX века: новаторство и интерес к работе с детьми // Научный поиск. 20 6. № 2. С. 27–35.
17. Мелик-Пашаев А. Объединить силы // Искусство в школе. 2014. № 3. С. 51–54.
18. Мичков П. А. Технологии дополненной реальности в музыкальном искусстве и образовании // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2023. Т. 11. № 2. С. 54–65.
19. Николаева Е. В. Музыкально-просветительская деятельность Л. Бернштейна // Музыка в школе. 2009. № 2. С. 14–21.
20. Сац Н. И. Жизнь – явление полосатое. Москва : Новости, 1991. 588 с.
21. Сац Н. И. Новеллы моей жизни: в 2-х т. Москва : Искусство, 1979. Кн. 1. 1984. 495 с.
22. Сац Н. И. Новеллы моей жизни: в 2-х т. Москва : Искусство, 1979. Кн. 2. 1984. 381 с.
23. Сац Н. И. Дети приходят в театр. Страницы воспоминаний [предисл. П. Маркова]. Москва : Искусство, 1961. 312 с.
24. Худяков Р. С. Специфика репертуара и организации работы детского музыкального театра (на примере МГАДМТ им. Н. И. Сац) // Межкультурное взаимодействие в современном образовательном пространстве. 2020. № 18. С. 321–327.
25. Явгильдина З. М. Концептуальные основы музыкально-просветительской деятельности Л. Бернштейна и Д. Б. Кабалевского / З. М. Явгильдина, Р. И. Самиуллина // Вестник Казанского гос. ун-та культуры и искусств. 2021. № 4. С. 70–74.
26. Dromey C. Talking about Classical Music: Radio as Public Musicology // The Classical Music Industry / ed. C. Dromey, J. Haferkorn. New York: Routledge, 2018. P. 183–261.
27. Johnson J. Who Needs Classical Music? Cultural Choice and Musical Value. Oxford: Oxford University Press, 2002. 140 p.

#### Reference list

1. Andronnikov I. O Sollertinskom vser'joz. Izbrannye proizvedeniya v 2-h t. Т. 2. = About Sollertinsky seriously. Selected works in 2 vols. Т. 2. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/A/andronnikov-iraklij/izbrannie-proizvedeniya-v-dvuh-tomah-tom-vtoroj/2> (data obrasheniya: 11.11.2023).
2. Anchutina N. V. Dialog kak paradigma koncertno-prosvetitel'skoj dejatel'nosti ispolnitelja na narodnyh instrumentah = Dialogue as a paradigm of concert and educational activities of the performer on folk instruments // Uchenye zapiski Rossijskogo gos. social'nogo un-ta. 2021. Т. 20. № 4 (161). S. 140–147.
3. Babak E. A. V. V. Stasov, A. N. Serov: istoricheskie vehi na puti k muzykal'nomu prosveshheniju = V. V. Stasov, A. N. Serov: historical milestones on the way to musical education // Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. 2020. № 1. S. 149–163.
4. Bochkareva O. V. Dialogicheskaja priroda iskusstva = The dialogic nature of art. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2019. 155 s.
5. Bochkareva O. V. Dialog s iskusstvom kak uslovie sotvorenija obraza «ja» = Dialogue with art as a condition for the creation of the image «Self»// Jusovskie chteniya. Integracija iskusstv v praktike raboty obrazovatel'nyh



organizacij raznogo urovnja : sb. nauch. st. po materialam XIX Mezhd. nauch.-prakt. konf. / nauch. red. E. P. Olesina, pod obshej red. L. G. Savenkovej. Moskva : FGBNU «IHOiK RAO», 2019. S. 65–75.

6. Dmitrievskij V. Nekotorye fakty iz istorii detskogo teatra v Sovetskoj Rossii = Some facts from the history of children's theater in Soviet Russia // Voprosy teatra. Proscenium. 2018. № 3/4. S. 296–309.

7. Dolgov K. M. Natalija Il'nična Sac – demiurg detskogo muzykal'nogo teatra = Natalia Ilyinichna Sats – demiurge of children's musical theater // Koncept: filosofija, religija, kul'tura. 2019. № 1. S. 228–235.

8. Dolinskaja E. B. «Chio-chio-san» vozvrashhaetsja v detskij muzykal'nyj = «Chio-chio-san» returns to children's musical // Muzykant klassik. 2014. № 9–10. S. 17–18.

9. Ermakov A. A. K istorii otechestvennogo detskogo muzykal'nogo teatra = To the history of the domestic children's musical theater // Problemy muzykal'noj nauki. 2009. № 1(4). S. 200–203.

10. Zhuravleva O. I. Muzykal'no-prosvetitel'skaja dejatel'nost' kak osnova duhovno-nravstvennoj kul'tury lichnosti = Musical and educational activity as the basis of the spiritual and moral culture of the individual // Problemy sovremennogo pedagogičeskogo obrazovanija. 2020. № 66–1. S. 83–86.

11. Zlotnikova T. S. Civilizacionnyj i mental'nyj diskursy russkogo teatra kak koda identičnosti = Civilizational and mental discourse of Russian theater as an identity code // Observatorija kul'tury. 2019. T. 16. S. 4–15.

12. Kabalevskij D. B. Kak rasskazyvat' detjam o muzyke? Kn. dlja učitelja = How to tell children about music? Book for the teacher. 4-e izd., dorab. Moskva : Prosveshhenie, 2005. 224 s.

13. Kalantarova O. V. Samoobrazovanie kak aspekt muzykal'no-prosvetitel'skoj dejatel'nosti = Self-education as an aspect of musical and educational activities // Kul'tura i obrazovanie. 2020. № 1(36). S. 114–124.

14. Kamalova G. R. Rol' muzykal'no-prosvetitel'skoj dejatel'nosti studenta muzykanta-ispolnitelja v povyšhenii kachestva dosuga lichnosti = The role of music and educational activities of a student of a musician-performer in improving the quality of personal leisure // Vestnik Kazanskogo gos. un-ta kul'tury i iskusstv. 2021. № 2. S. 90–98.

15. Koprova S. S. Jestetičeskaja mysl' praktikov o detskom muzykal'nom teatre = Practitioners' aesthetic thought of children's musical theater // Universitetskij nauchnyj zhurnal. Universitetskij konsorcium. 2021. № 62. S. 87–99.

16. Mashevskaja S. M. Russkij teatr pervoj treti XX veka: novatorstvo i interes k rabote s det'mi = Russian theater of the first third of the XX century: innovation and interest in working with children // Nauchnyj poisk. 2016. № 2. S. 27–35.

17. Melik-Pashaev A. Ob#edinit' sily = Join forces // Iskusstvo v shkole. 2014. № 3. S. 51–54.

18. Michkov P. A. Tehnologii dopolnennoj real'nosti v muzykal'nom iskusstve i obrazovanii = Augmented reality technologies in music arts and education // Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie / Musical Art and Education. 2023. T. 11. № 2. S. 54–65.

19. Nikolaeva E. V. Muzykal'no-prosvetitel'skaja dejatel'nost' L. Bernstajna = Music and educational activities of L. Bernstein // Muzyka v shkole. 2009. № 2. S. 14–21.

20. Sac N. I. Zhizn' – javlenie polosatoe = Life is a striped phenomenon Moskva : Novosti, 1991. 588 s.

21. Sac N. I. Novelly moej zhizni = Novellas of my life: v 2-h t. Moskva : Iskusstvo, 1979. Kn. 1. 1984. 495 s.

22. Sac N. I. Novelly moej zhizni = Novellas of my life: v 2-h t. Moskva : Iskusstvo, 1979. Kn. 2. 1984. 381 s.

23. Sac N. I. Deti prihodjat v teatr. Stranicy vospominanij = Children come to the theater. Pages of memories [predisl. P. Markova]. Moskva : Iskusstvo, 1961. 312 s.

24. Hudjakov R. S. Specifika repertuara i organizacii raboty detskogo muzykal'nogo teatra (na primere MGADMT im. N. I. Sac) = Specifics of the repertoire and organization of the work of children's musical theater (on the example of MGADMT named after N. I. Sats) // Mezhkul'turnoe vzaimodejstvie v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. 2020. № 18. S. 321–327.

25. Javgil'dina Z. M. Konceptual'nye osnovy muzykal'no-prosvetitel'skoj dejatel'nosti L. Bernstajna i D. B. Kabalevskogo = Conceptual foundations of the musical and educational activities of L. Bernstein and D. B. Kabalevsky / Z. M. Javgil'dina, R. I. Samiullina // Vestnik Kazanskogo gos. un-ta kul'tury i iskusstv. 2021. № 4. S. 70–74.

26. Dromey C. Talking about Classical Music: Radio as Public Musicology // The Classical Music Industry / ed. C. Dromey, J. Haferkorn. New York: Routledge, 2018. P. 183–261.

27. Johnson J. Who Needs Classical Music? Cultural Choice and Musical Value. Oxford: Oxford University Press, 2002. 140 r.

Статья поступила в редакцию 17.12.2023; одобрена после рецензирования 15.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 17.12.2023; approved after reviewing 15.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

Научная статья  
УДК 002.2+087.5  
DOI: 10.20323/1813-145X\_2024\_1\_136\_242  
EDN: JHVIAY

## Дестигматизация деменции в изданиях для детей дошкольного и младшего школьного возраста

Жанна Константиновна Гапонова<sup>1</sup>, Елена Викторовна Никкарева<sup>2✉</sup>

<sup>1</sup>Кандидат филологических наук, доцент, декан факультета русской филологии и культуры, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

<sup>2</sup>Старший преподаватель кафедры культурологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

<sup>1</sup>jangap1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9248-226X>

<sup>2</sup>enikkareva@mail.ru✉; <https://orcid.org/0000-0003-0014-1404>

**Аннотация.** В ситуации непрерывно расширяющейся медиасреды одним из критериев выбора темы становится способность текста быть поводом для разговора о социально значимых проблемах, выполнять терапевтическую функцию. На материале книжных изданий для детей дошкольного и младшего школьного возраста, выступающих инструментами включения художественных текстов в социокультурные практики: «Моя бабушка – Яга! (сборник необычных сказок)» (2013, AnyBodyHome), М. Э. Хентиле «Бабушка-подружка» (2021, фонд «Альцрус»), К. Арте «Лилли и Макс в бабушкином мире» (2022, «Редкая птица»). В статье проанализированы особенности репрезентации темы деменции в литературе для детей, решающей задачи дестигматизации и сохранения семьи. Как правило, авторы для повествования о рассматриваемой проблеме выбирают жанр сказки или вводят сказочные элементы в повествование, что позволяет им трансформировать традиционные для художественного дискурса деменции бинарные оппозиции «старость / детство» и «прошлое / настоящее» по законам диалектики и представить точку зрения самих бабушек и дедушек, страдающих деменцией. Часто авторы вводят в свои произведения типичный для детской литературы сюжетный мотив встречи ребенка со своими бабушками и дедушками, когда они были детьми. Подобный прием в произведениях на тему деменции оказывается мотивирован не только и не столько сюжетно (помогает преодолеть конфликт поколений, вернуть утраченное взаимопонимание), сколько особенностями болезни. Авторы статьи приходят к выводу, что в литературно-художественных изданиях для детей на тему деменции, разработку и продвижение которых можно рассматривать составляющими социальных проектов, реализуется игровая стратегия дестигматизации болезни, направленная на терапевтическое снижение страха перед ее «ненормативными» проявлениями.

**Ключевые слова:** социальный проект; деменция; стратегия дестигматизации болезни; художественный дискурс; семейные ценности; адаптация; бабушка

**Для цитирования:** Гапонова Ж. К., Никкарева Е. В. Дестигматизация деменции в изданиях для детей дошкольного и младшего школьного возраста // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 242-246. [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_242](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_242). <https://elibrary.ru/JHVIAY>

Original article

## Destigmatization of dementia in publications for preschool and primary school students

Zhanna K. Gaponova<sup>1</sup>, Elena V. Nikkareva<sup>2✉</sup>

<sup>1</sup>Candidate of philological sciences, associate professor, dean of faculty of russian philology and culture, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

<sup>2</sup>Lecturer at department of culturology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150000, Respublikanskaya st., 108/1

<sup>1</sup>jangap1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9248-226X>

<sup>2</sup>enikkareva@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0003-0014-1404>

**Abstract.** In a situation of a continuously expanding media environment, one of the criteria for choosing a topic is the ability of the text to be a reason to talk about socially significant problems, to perform a therapeutic function. Based on the material of book publications for preschool and primary school students, which act as tools for including art tests in socio – cultural practices: «My grandmother is Yaga! (collection of unusual fairytales)», M. E. Gentile «Grandma girlfriend», K. Arts «Lilly and Max in Grandma's World», – the article analyzes the features of the representation of the

topic of dementia in literature for children, solving the problem of destigmatization and family preservation. As a rule, authors choose the genre of fairy tales to narrate the problem under consideration or introduce fairy-tale elements into the narrative, which allows them to transform the binary oppositions «old age / childhood» and «the past / the present» traditional for the artistic discourse of dementia according to the laws of dialectics and present the point of view of the grandparents suffering from dementia. Authors often introduce into their works the plot motif typical for children's literature of a child meeting with his grandparents when they were children. Such a technique in works on the topic of dementia turns out to be motivated not only and not so much by plot (it helps to overcome the conflict of generations, to regain lost mutual understanding), but by the peculiarities of the disease. The authors of the article conclude that in literary and artistic publications for children on the topic of dementia, the development and promotion of which can be considered components of social projects, a game strategy of destigmatization of the disease is being implemented, aimed at therapeutically reducing fear of its «abnormal» manifestations.

**Key words:** social project; dementia; family values; adaptation; grandmother; disease destigmatization strategy

**For citation:** Gaponova Zh. K., Nikkareva E. V. Destigmatization of dementia in publications for preschool and primary school students. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (1): 242-246. (In Russ.). [http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X\\_2024\\_1\\_136\\_242](http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2024_1_136_242). <https://elibrary.ru/JHVIAY>

### Введение

К числу наиболее сложных этических проблем, требующих широкого внимания общества, можно отнести преодоление существующих стигм, приписывающих людям идентичности на основе негативных стереотипов о социальной группе, к которой их относят. Во все времена стигма особенно ярко проявлялась в отношении людей с ментальными расстройствами. Существовавшее в культуре до открытия в 1906 г. болезни Альцгеймера представление о сенильности как о «разрушительных поведенческих изменениях в ком-то, кто считается старым» [Дячкина, 2014] в силу восприятия самого процесса старения как патологического процесса деградации личности фактически нивелирует ценность старости – источника информации, хранителя традиций и ценностных установок. Устойчивость негативных стереотипов восприятия людей пожилого возраста в современном обществе нередко сопровождается дискриминационными действиями по отношению к ним (геронтологический эйджизм), а определенные патологические состояния, например, деменция, симптомом которой зачастую выступает нарушающее социальные нормы поведение, подвергаются стигматизации в разных культурах и обществах. Если исследование стигматизации как «наклеивания ярлыков» на человека и целые социальные группы является предметом внимания общественных наук, то литературе отводится роль сглаживания процессов стигматизации – попытка остановить процедуру «клеяния», развенчать мифы, связанные с отрицательными представлениями, нивелировать негативные стереотипные представления о каком-либо явлении, показать значение человека в любых обстоятельствах.

Восприятие детской литературы как ориентированной на постановку и решение этических вопро-

сов по преимуществу, доминирование социальной и образовательной функций позволяет говорить об особой роли детской книги в формировании социокультурной среды. После выхода в России в 2010 г. вызвавшей много споров повести итальянской писательницы А. Нанетти «Мой дедушка был вишней» (ИД «Самокат») темы болезни и смерти старших родственников, а также когнитивных нарушений постепенно перестали восприниматься как табуированные [Асонова, 2020] в произведениях для детей и подростков, выступающих важнейшим инструментом социализации.

П. Дячкина в рецензии на сборник «Thinking about Dementia: Culture, Loss and the Anthropology of Senility» (2006) отмечает, что конструирование дискурса «больной старости» происходит в культуре с помощью оппозиций, центральная из которых – «жизнь/смерть» – является культурной и бытийной универсалией. Состояние человека с деменцией описывается как лиминальное (пограничное) – «не-совсем-жизнь» («доживание», «существование», «живая смерть») или как переходная стадия между жизнью и смертью» [цит. по: Дячкина, 2014, с. 209]. В детской литературе эта оппозиция получает оригинальную художественную реализацию. Установка на снижение травмирующего воздействия смерти близкого человека на психику ребенка приводит к необходимости композиционного и идейного разграничения точки зрения взрослого, воспринимающего болезнь как преддверие смерти («...мама с папой сидели с такими лицами, как будто кто-то умер <...> Ты все понял, Тонино, да? Дедушка очень болен...») [Нанетти, 2017]) на основании отграничения «ценных и значимых» форм жизни от жизни как таковой» [Дячкина, 2014, с. 210], и точки зрения ребенка, с которой связано представление о ценности любых форм проявления жизни, выраженное в нарративах замещения (бабушка оставила вместо себя гусыню Альфонсину, дедушка был вишней и др.), памяти как преодоления смерти, репрезентация идеи о внуках-

наследниках (все эти идеи так или иначе реализованы в повести А. Нанетти). Соответственно, если сознание взрослого ориентировано на рациональную оппозицию «норма / патология», регистрацию симптомов деменции, то сознание ребенка ориентировано на эмоциональные оппозиции «прошлое / настоящее» и «утрата / приобретение». Установка на обсуждение проблемы старости и болезни в ценностном аспекте, в составе более общей нравственной проблематики взаимоотношений поколений (как, например, в рассказах Е. Гербек «Дурдомпора», А. Петровой «Бабушка – дело такое», повести М. Ботевой «Несколько кадров для бабушки»), отличает художественные произведения для подростков, затрагивающие тему деменции, от изданий для детей дошкольного и младшего школьного возраста на данную тему, разработка и продвижение которых в большинстве своем выступают составляющими социальных проектов. И. Г. Катенева, анализируя проекты НКО, отмечает, что «издательская деятельность становится важным направлением в работе некоммерческих организаций, занимающихся социальными проектами, так как позволяет «формировать единое пространство для коммуникации», что является базовым компонентом в решении конкретных социальных проблем [Катенева, 2014, с. 25]. При этом литературно-художественные издания являются довольно редким видом среди издательской продукции, в составе которой преобладают листовки, брошюры и информационные бюллетени [Катенева, 2014].

### Методы исследования

Главными методами исследования, помимо общенаучных, стали: поиск, отбор, анализ и интерпретация контента изданий для детей. Подход к книге как социально значимому проекту предполагает, что критерием разработки или выбора издания становится его возможность выступить инструментом социальных изменений. Рассматривая книгу как промежуточную зону опыта (Д. В. Винникотт), авторы выстраивают нарратив, способный, помимо художественных задач, решать вопросы развенчания стереотипов, касающихся рассматриваемой социальной проблемы и расширения знаний массовой аудитории о проявлениях болезни, стратегиях работы с такими больными. Преодоление стигмы предполагает применение стратегий по улучшению знаний и понимания в обществе проблемы деменции, принятие такого рода больных как видимой части общества, отказ от распространения проявлений болезни на свойства личности, наделения лиц с деменцией отрицательными качествами [Михайлова, 2015].

### Результаты исследования

В 2013 г. команда социального проекта «Мемини» (ООО «Мерц Фарма») совместно с креативным агентством AnyBodyHome накануне «Всемирного дня борьбы с болезнью Альцгеймера» презентовала сборник «необычных сказок» для семейного чтения «Моя бабушка – Яга!», на сегодняшний день существующий в pdf- и аудиоформатах и распространяемый бесплатно (тираж бумажной книги был распространен по детским библиотекам). Они предложили будущим авторам, среди которых были актеры, врачи, журналисты, писатели, познакомиться с «живыми» историями, «рассказанными на сайте memini.ru людьми, которые занимаются ежедневным уходом за больным с деменцией» и представить этот материал в жанре литературной сказки. Элементы паратекста: два предисловия («Дочкам и сыночкам» и «Внукам и внучкам»), а также тест в конце книги – акцентируют внимание на цели чтения, приближая концепцию издания к познавательному. Каждая из сказок посвящена какому-либо из симптомов деменции: неряшливость, агрессия, потеря ориентации в пространстве и др., но все их объединяет осознание постепенной утраты связи с родным человеком. Поэтому помимо глобальной цели – «воспитать новое поколение грамотных людей, которые с детства будут знать об опасном заболевании» [Моя бабушка..., 2013, с. 6], разработчики проекта ставят и более локальную, но не менее сложную – терапевтическую – задачу – объединить членов одной семьи, каждый из которых, столкнувшись с проблемой, замыкается на своих переживаниях, испытывает бессилие и одиночество. При этом на инновационный для российского книгоиздания характер проекта косвенно указывает и выставленное на обложке возрастное ограничение 12+, что, вероятно, связано не столько с предъявляемым ребенку содержанием (характер иллюстраций, форма сказки скорее ориентированы на младших школьников), сколько с табуированностью заявленной проблематики.

Выбранная жанровая форма позволяет авторам трансформировать традиционные для художественного дискурса деменции бинарные оппозиции «старость / детство» и «прошлое / настоящее» по законам диалектики и ввести точку зрения самих бабушек и дедушек, страдающих деменцией. Например, старик-мальчик Петя в сказке «Заколдованный дом» или дома из прошлого и «теперешний» дом, нашедшие выражение в едином диалектическом образе «бабушкиного дома» в одноименной сказке. Можно отметить, что метафорический потенциал ряда психологи-

ческих понятий (внутренний *мир*, победить своих внутренних *драконов* и др.) реализуется в сказках буквально. Так, в сказке «Волшебный орех», проникая в «бабушкин мир», ребенок видит бабушку своей ровесницей и даже сам становится героем, помогая победить дракона, терзающего бабушку, а в этом мире – маленькую девочку Катю. Сказочный хронотоп обладает рядом реалистических черт и основан на воспоминаниях бабушки о своем военном детстве, но ключевым его отличием от мира реального являются не чудесные превращения, детали и фантастические допущения, которые характерны для детского сознания в целом и не организуют сами по себе фантастический хронотоп в детской литературе, а формы *присутствия* в нем бабушки.

Интересно, что подобный сюжет реализован и в литературной сказке Катлейн Артс «Лилли и Макс в бабушкином мире», вышедшей в России в 2022 г. «Трогательная история на тему деменции», эта книга не столько акцентирует внимание на признаках болезни, сколько показывает, что от деменции страдают не только те, которым выставлен страшный диагноз (они, скорее, не страдают), а близкие, которые перестают их понимать, не способны принять изменения, отказываются от встреч, в том числе из-за невозможности привычных форм общения: *«Мне ужасно жалко бабушку, честное слово <...> Но навещать ее мне совсем не нравится, правда. Она стала такая тихая и смотрит так странно. Мне иногда даже становится немножко страшно, когда она так на меня смотрит. Тогда она совсем не похожа на нашу бабушку»* [Артс, 2022, с. 5]. *«Бабушка даже не помнит, как меня зовут, – пробурчал Макс и со вздохом отправился в дом»* [Артс, 2022, с. 5]. Автор показывает возникающий разрыв между образом «своей» бабушки в сознании детей и бабушкой в настоящем, воспринимаемой ими как образ «чужого», как своеобразный «вызов». Происходящие с бабушкой изменения, приобретая метафорическое определение *«сумерки»* (*«...у неё в голове наступают сумерки»*) [Артс, 2022, с. 7], задают пространственно-временной вектор развития сюжета. Темнота (хотя и неполная) становится метафорой деменции, переводя аналитическое осмысление болезни в эмоционально-деятельностное, характерное для детского восприятия: *«Ведь ей, наверное, очень страшно, Лилли. Мы должны ей помочь»* [Артс, 2022, с. 10]. А процесс принятия реализуется в соответствии с нарративной схемой «пути героя» (Дж. Кэмпбелл). Наставником, сопровождающим внуков на этом пути, выступает сама бабушка, как бы символически возвращая себе соци-

альную функцию в культуре и тем самым способствуя преодолению стигмы «биосоциальной смерти» человека с деменцией. Попадая в мир *«шерстяных козочек, картонных домиков и блинчиковых деревьев»* [Артс, 2022, с. 35], герои проходят испытания заботой, любовью и участием, они начинают уделять бабушке больше человеческого внимания: *«Лилли и Макс несколько часов просидели рядом с бабушкой. Они редко чувствовали себя такими близкими с ней, как сегодня»* [Артс, 2022, с. 20]. Принципиальным отличием этого мира становится присутствие в нем бабушки. Там она вновь обретает голос, реализует типичные для бабушки функции (печет блинчики). Интересно отметить особую природу «чудесного» в этой повести, основанного на буквализации фразеологических единиц: летать от счастья (*«Ей так нравилось быть рядом с бабушкой и лететь в облаках»*) [Артс, 2022, с. 30]), впасть в детство (бабушка вновь становится маленькой девочкой, и может увидеть своих близких). «Память, – как отмечает Ю. А. Елисеева, – становится источником онтологической свободы стареющего индивида» [Елисеева, 2008, с. 97]. При этом типичный для детской литературы сюжетный мотив встречи ребенка со своими родителями, бабушками и дедушками, когда они были детьми, в произведениях на тему деменции оказывается мотивирован не только и не столько сюжетно (помогает преодолеть конфликт поколений, вернуть утраченное взаимопонимание), сколько особенностями болезни. Так, в книжке-картинке «Бабушка-подружка» (Amigabuela) аргентинской писательницы Марии Эухении Хентиле, изданной в 2018 г. за рубежом при поддержке ассоциации А.Л.М.А., а затем в 2021 г. Фондом помощи людям с деменцией и их семьям «Альцрус» в России, внучка рисует образ бабушки, опираясь на функции (трансляция знаний и опыта, забота о детях) и культурные символы, соответствующие возрастному стереотипу старости [Кон, 2003, с. 74], и, как и герои в анализируемых выше проектах, фиксирует постепенные изменения в языковой, материальной и поведенческой сферах, которые оцениваются ею как «утрата». Приписывание ей новой роли (подружка-ровесница), актуализирующей собственное поле возрастных стереотипов, предполагает переоценку фактов, позволяя герою-ребенку адаптироваться к «новой» бабушке [Хентиле, 2022].

### Заключение

Социальные проекты, рассказывающие детям о деменции, не только выполняют просветительскую функцию, но и предлагают игровую страте-

гию «возвращения» бабушки в семью, дестигматизируя болезнь и терапевтически снижая страх перед ее «ненормативными» проявлениями. А выбор художественной формы позволяет метафорически сказать о том, о чем в обществе принято умалчивать, помочь взрослым выработать язык для разговора с детьми на сложные и табуированные темы: «*Но каждый раз, когда Вы берете меня за руку, обнимаете меня или гладите мои волосы, в моем мире загорается самое яркое солнышко. И мы снова находим друг друга, даже без слов*» [Артс, 2022, с. 32].

#### Библиографический список

1. Артс К. Лилли и Макс в бабушкином мире / пер. И. Лейк. Москва : Редкая птица, 2022. 40 с.
2. Асонова Е. А. Табу или не табу – вот в чем вопрос! // Детские чтения. 2020. Т. 17. № 1. С. 320–333. DOI 10.31860/2304-5817-2020-1-17-320-333.
3. Дячкина П. Стигма деменции // Социология власти. 2014. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stigma-dementsii> (дата обращения: 18.11.2022).
4. Елисеева Ю. А. Возраст в культурном сознании: опыт системного моделирования : монография. Саранск : Б. и., 2008. 115 с.
5. Катенева И. Г. Роль издательской деятельности некоммерческих организаций в реализации социальных проектов // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2014. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-izdatelskoy-deyatelnosti-nekommercheskih-organizatsiy-v-realizatsii-sotsialnyh-proektov> (дата обращения: 18.11.2022).
6. Кон И. С. Ребенок и общество. Москва : Академия, 2003. 336 с.
7. Моя бабушка – Яга : сборник необычных сказок. Москва : Мемини, 2013. 100 с.
8. Михайлова Н. М. Этические аспекты проблемы деменций позднего возраста // XVI Съезд психиатров России. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Психиатрия на этапах реформ: проблемы и перспективы» : Тезисы. [23–26 сентября 2015 года]. Казань : ООО «Альта Астра», 2015. 1033 с.
9. Нанетти А. Мой дедушка был вишней. 3-е изд., доп. Москва : Самокат, 2017. 160 с.
10. Хентиле М. Бабушка-подружка: как жить, когда семья сталкивается с деменцией / пер. А. Сорокина-Баженова. Москва : Олимп-Бизнес, 2022. 36 с.
11. Thinking about dementia : culture, loss, and the anthropology of senility / edited by A. Leibling and L. Cohen. Rutgers University Press, 2006. 300 p. URL: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/30773/642729.pdf?sequence=1> (дата обращения: 18.11.2022).

#### Reference list

1. Arts K. Lilly i Maks v babushkinom mire = Lilly and Max in Granny's World / per. I. Lejk. Moskva : Redkaja ptica, 2022. 40 s.
2. Asonova E. A. Tabu ili ne tabu – vot v chem vopros! = Taboo or not taboo is the question! // Detskie chteniya. 2020. T. 17. № 1. S. 320–333. DOI 10.31860/2304-5817-2020-1-17-320-333.
3. Djachkina P. Stigma demencii = Stigma of dementia // Sociologija vlasti. 2014. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stigma-dementsii> (data obrashhenija: 18.11.2022).
4. Eliseeva Ju. A. Vozrast v kul'turnom soznanii: opyt sistemnogo modelirovaniya = Age in the cultural consciousness: system modeling experience : monografija. Saransk : B. i., 2008. 115 s.
5. Kateneva I. G. Rol' izdatel'skoj dejatel'nosti nekommercheskih organizacij v realizacii social'nyh proektov = Role of publishing activities of non-profit organizations in implementing social projects // Prioritetnye nauchnye napravlenija: ot teorii k praktike. 2014. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-izdatelskoy-deyatelnosti-nekommercheskih-organizatsiy-v-realizatsii-sotsialnyh-proektov> (data obrashhenija: 18.11.2022).
6. Kon I. S. Rebenok i obshhestvo = Child and society. Moskva : Akademija, 2003. 336 s.
7. Moja babushka – Jaga : sbornik neobychnyh skazok = My grandmother is Yaga: a collection of extraordinary tales. Moskva : Memini, 2013. 100 s.
8. Mihajlova N. M. Jeticheskie aspekty problemy demencij pozdnego vozrasta = Ethical aspects of the problem of late-life dementias // XVI S#ezd psichiatrov Rossii. Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferencija s mezhdunarodnym uchastiem «Psihiatrija na jetapah reform: problema i perspektivy» : Tezisy. [23–26 sentjabrja 2015 goda]. Kazan' : OOO «Al'ta Astra», 2015. 1033 s.
9. Nanetti A. Moj dedushka byl vishnej = My grandfather was a cherry. 3-e izd., dop. Moskva : Samokat, 2017. 160 s.
10. Hentile M. Babushka-podruzhka: kak zhit', kogda sem'ja stalkivaetsja s demenciej = Girlfriend grandmother: How to live when family faces dementia / per. A. Sorokina-Bazhenova. Moskva : Olimp-Biznes, 2022. 36 s.
11. Thinking about dementia : culture, loss, and the anthropology of senility / edited by A. Leibling and L. Cohen. Rutgers University Press, 2006. 300 p. URL: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/30773/642729.pdf?sequence=1> (data obrashhenija: 18.11.2022).

Статья поступила в редакцию 22.12.2023; одобрена после рецензирования 12.01.2024; принята к публикации 18.01.2024.

The article was submitted 22.12.2023; approved after reviewing 12.01.2024; accepted for publication 18.01.2024.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» объявляет о возможности проведения на базе университета научных исследований в докторантуре по следующим темам:

<b>Шифр и наименование научной специальности</b>	<b>Темы научных проектов, в рамках которых возможна подготовка диссертации на соискание ученой степени доктора наук</b>	<b>План приема в докторантуру</b>
<i>Педагогические науки</i>		
5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования	Индивидуализация образовательного процесса на разных этапах непрерывного образования	2
5.8.7. Методология и технология профессионального образования	Новая дидактика современного образования	2
<b>Шифр и наименование научной специальности</b>	<b>Темы научных проектов, в рамках которых возможна подготовка диссертации на соискание ученой степени доктора наук</b>	<b>План приема в докторантуру</b>
<i>Педагогические науки</i>		
5.8.7. Методология и технология профессионального образования	Индивидуализация образовательного процесса на разных этапах непрерывного образования	2

Подробная информация размещена на сайте ЯГПУ им. К. Д. Ушинского в разделе «Отдел аспирантуры и докторантуры» [http://yspu.org/Правила\\_приема\\_в\\_докторантуру](http://yspu.org/Правила_приема_в_докторантуру)

ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

YAROSLAVL PEDAGOGICAL BULLETIN

Научный журнал

2024 – № 1 (136)

Главный редактор М. В. Груздев

Ответственный редактор М. В. Новиков

Редактор О. В. Поспелова

Текст на иностранном языке печатается в авторской редакции  
Переводы на английский язык – Е. В. Мишенькина

Объем 31 п. л., 25,86 уч.-изд. л. Формат 60×90/8.  
Печать ризографическая. Заказ № 34. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 04.03.2024

Цена свободная

Издатель

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского» (ЯГПУ)  
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный  
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»  
Адрес типографии: 150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44