



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

2025 — № 4 (145)

Ярославль
2025

УЧРЕДИТЕЛИ:

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

Ярославский педагогический вестник = Yaroslavl pedagogical bulletin : научный журнал. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2025. — № 4 (145). — 288 с. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2025-4-145. — EDN XOXTGE.
2025, № 4 (145). 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. Мазилев**, 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 Российской 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. Лаверова 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. Рожков**, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, главный научный сотрудник Всероссийского центра художественного творчества и гуманитарных технологий, г. Москва; **А. Э. Симановский**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Ю. Н. Слепка**, 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; **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: 150066, 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

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2025

© Авторы статей, 2025

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, 2025. — № 4 (145). — 288 p. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2025-4-145. — EDN XOGTGE.
2025, № (145). 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 RANEPa; **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 academicians 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. Tar-khanova**, 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; **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 specialties: 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: 150066, 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

ПИ № 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

© Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky, 2025

© Authors of articles, 2025



СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ходырев А. М.</i> Особенности развития ценностно-смысловых ориентиров в профессионально-личностном становлении преподавателей вузов педагогических и непедагогических специальностей _____	8
<i>Косарецкий С. Г.</i> Экосистемный подход к пониманию феномена резильентности школ _____	18
<i>Соловьев Г. Е.</i> Педагогико-антропологические идеи Марии Монтессори _____	29
<i>Белкина В. Н., Соболева А. В.</i> Культурные основания и педагогические перспективы подготовки педагогов дошкольного образования в России и Китае _____	39
<i>Юрченко М. А., Бобер А. Е., Устименко Я. И.</i> Качественный анализ трансформаций национальной идентичности обучающихся _____	52
<i>Полякова А. И., Захарова Н. Л.</i> Онлайн-марафон как инструмент профориентации и развития цифровой грамотности школьников психолого-педагогических классов _____	64
<i>Беликов С. Н.</i> Анализ учебных задач по педагогике, направленных на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций _____	78

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Алдошина М. И.</i> Формирование поликультурной адаптивности будущих педагогов на основе проектных технологий _____	88
<i>Пыхтеева Е. В.</i> Реализация концепта «патриотизм» в модуле «Основы российской государственности» _____	99
<i>Некрасова И. И.</i> Практикоориентированная методология развития способностей в технологическом образовании _____	107
<i>Говорушенко А. В.</i> Апробация модели адаптации студентов первого курса языкового факультета педагогического университета к образовательному процессу _____	116
<i>Шишмолина Е. П.</i> Использование системы Moodle в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей _____	127
<i>Козлов А. С.</i> Разноуровневые задания как средство формирования профессиональных компетенций студентов в цифровой образовательной среде _____	138
<i>Солманов М. В.</i> Обоснование дидактического потенциала феномена импринтинга на основе междисциплинарного подхода _____	147

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

<i>Стефану О. В.</i> Динамика восприятия образа тела в период переживания кризиса середины жизни _____	157
<i>Новикова А. О., Корнеева Е. Н.</i> Ментальная репрезентация родительской семьи _____	169

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ,
ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД**

Слепко Ю. Н., Калачева Е. С., Смолкина А. А. Психологическая структура и развитие педагогической компетентности _____ 183

Грингауз Д. И. Структурная организация аутопсихологической компетентности обучающихся с разным статусом употребления психоактивных веществ _____ 197

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Лукашенко Д. В., Королёв Л. М., Разина Т. В. Влияние цифровизации на профессиональное выгорание в условиях удаленной работы _____ 206

Кулагин Д. А. Условия и механизмы формирования профессионально важных качеств менеджера _____ 217

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

Теоретические аспекты изучения культурных процессов

Никольский С. А. «Новый советский человек» в рефлексии отечественной литературы XX в. _____ 230

Леонов И. В., Шеленок М. А. Семиосфера музейного пространства в современной массовой культуре _____ 239

Исторические аспекты изучения культурных процессов

Ян Лу, Чжан Чао Формирование представлений о соотношении Неба и человека в Когурё _____ 248

Азеева И. В. Ярославская театральная школа: исторический аспект и актуальные практики _____ 257

Культуросообразные практики

Никифорова Е. М., Петрунюк И. С. Епархиальные архитекторы в культурном контексте России _____ 265

Ерохина Т. И. Феномен инклюзивного театра в современной культуре _____ 277



THE CONTENT

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Khodyrev A. M. Features of the development of value-semantic guidelines in the professional and personal formation of teachers of universities of pedagogical and non-pedagogical specialties	9
Kosaretsky S. G. An ecosystem approach to understanding the phenomenon of school resilience	18
Soloviev G. E. Pedagogical and anthropological ideas of Maria Montessori	29
Belkina V. N., Soboleva A. V. Cultural roots and pedagogical perspectives of preschool education teacher preparation in Russia and China	39
Yurchenko M. A., Bober A. Ye., Ustimenko Y. I. Qualitative analysis of transformation of students' national identity	53
Polyakova A. I., Zakharova N. L. Online marathon as a tool for career guidance and digital literacy development among students in psychological-pedagogical classes	64
Belikov S. N. Analysis of educational tasks in pedagogy for the formation of universal and general professional competencies	78

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Aldoshina M. I. Formation of multicultural adaptability of future teachers on the basis of project technologies	89
Pykhteeva E. V. Implementation of the concept of «patriotism» in the module «Fundamentals of Russian Statehood»	99
Nekrasova I. I. Practice-oriented methodology for developing abilities in vocational and technological education	107
Govorushenko A. V. Testing the model of adaptation of first-year students of the language faculty of the pedagogical university to the educational process	116
Shishmolina E. P. Use of the Moodle system in the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties	127
Kozlov A. S. Multi-level tasks as a means of developing students' professional competencies in digital educational environment	138
Solmanov M. V. Substantiation of the didactic potential of the imprinting phenomenon based on an interdisciplinary approach	147

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Stefanu O. V. Dynamics of body image perception during the midlife crisis	158
Novikova A. O., Korneeva E. N. Mental representation of the parent family	169

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Slepko Yu. N., Kalacheva E. S., Smolkina A. A. Psychological structure and development of pedagogical competence	184
Gringauz D. I. Structural organization of autopsychological competence of students with different status of substance use	197

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

- Lukashenko D. V., Korolev L. M., Razina T. V.** The impact of digitalization on the professional burnout of remote workers _____ 207
- Kulagin D. A.** Conditions and mechanisms for the development of professionally significant qualities of a manager _____ 217

THEORY AND HISTORY OF CULTURE, ART (CULTUROLOGY, art criticism)

Theoretical aspects in studying cultural processes

- Nikolsky S. A.** The «new soviet man» in the reflection of russian literature of the twentieth century _____ 230
- Leonov I. V., Shelenok M. A.** Semiosphere of museum space in contemporary mass culture _____ 239

Historical aspects of the study of cultural processes

- Yang Lu, Zhang Chao** Formation of ideas about the ratio of Heaven and man in Goguryeo _____ 248
- Azeeva I. V.** Yaroslavl theater school: historical aspect and current practices _____ 257

Culture conformable practices

- Nikiforenko E. M., Petronyuk I. S.** Diocesan architects in the cultural context of Russia _____ 266
- Yerokhina T. I.** The phenomenon of inclusive theater in modern culture _____ 277

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 37.01

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-8

EDN: ZUJNHC

Особенности развития ценностно-смысловых ориентиров в профессионально-личностном становлении преподавателей вузов педагогических и непедагогических специальностей

Александр Михайлович Ходырев

Кандидат педагогических наук, доцент, первый проректор, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
a.khodyrev@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0002-9009-8296>

Аннотация. Современное педагогическое образование, направленное на развитие ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления студентов – будущих педагогов – посредством освоения традиционных российских ценностей, позволяет обеспечить стабильную национальную и цивилизационную безопасность страны. Важная роль в этом вопросе отводится преподавателям вузов, работающим со студентами и занимающихся их профессиональным и личностным развитием. При этом вопрос развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления преподавателей остается открытым. Цель статьи: сравнительный анализ особенностей развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления преподавателей вузов педагогических и непедагогических специальностей. Исследование строилось на основе аксиологического, личностно-деятельностного, интегративного подходов. В процессе изучения развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления будущего педагога была разработана и апробирована авторская «Методика исследования ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления будущего педагога». Доминирующее положение в системе ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления преподавателей по всей выборке занимают факторы: ценности общественной безопасности; далее располагаются ценности гражданственности, социокультурного взаимодействия и культурно-нравственные ценности, а замыкают иерархию ценности эмоционального комфорта. При переходе в позицию действующего профессионала (Я сейчас) у преподавателей отмечается рост значимости и оценок реализованности по большинству факторов развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления, за исключением фактора ценности эмоционального комфорта. При этом наиболее заметное повышение отмечается по фактору ценности гражданственности и патриотизма. Развитие ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления у преподавателей педагогических специальностей проходит в направлении последовательного повышения уровня значимости и реализованности рассматриваемых ценностно-смысловых ориентиров. В отличие от преподавателей педагогических специальностей, у преподавателей непедагогических специальностей выявлено отсутствие значимых изменений по группе ценностей общественной безопасности, а по остальным интегральным факторам развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления отмечаются менее интенсивные изменения (меньшая вариабельность показателей). При этом ценности безопасности жизнедеятельности, высоких нравственных идеалов, гуманизма, достоинства и дружбы, которые у преподавателей педагогических специальностей существенно изменяются на протяжении профессионального развития, у преподавателей непедагогических специальностей остаются практически неизменными на всех этапах. Развитие ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления преподавателей вузов имеет линейно восходящий характер и представляет собой последовательное нарастание значимости и реализованности в образовании всех исследуемых групп ценностей. При этом мы выявили, что трансформация факторов развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления у преподавателей педагогических специальностей во временном аспекте более выраженная и интенсивная. Преподаватели педагогических специальностей характеризуются более развитой

деятельностной основой ценностных убеждений, так как используют их как средство подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: ценностно-смысловые ориентиры; профессионально-личностное становление; аксиологический подход; личностно-деятельностный подход; интегративный подход; преподаватель; педагогическое образование; развитие

Для цитирования: Ходырев А. М. Особенности развития ценностно-смысловых ориентиров в профессионально-личностном становлении преподавателей вузов педагогических и непедагогических специальностей // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 8–17. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-8>. <https://elibrary.ru/ZUJNHC>

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Features of the development of value-semantic guidelines in the professional and personal formation of teachers of universities of pedagogical and non-pedagogical specialties

Aleksandr M. Khodyrev

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, first vice-rector, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
a.khodyrev@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0002-9009-8296>

Abstract. Modern pedagogical education, aimed at developing value-semantic guidelines for the professional and personal formation of students - future teachers – through the development of traditional Russian values, makes it possible to ensure stable national and civilizational security of the country. An important role in this matter is given to university teachers working with students and engaged in their professional and personal development. At the same time, the question of the development of value-semantic guidelines for the professional and personal formation of teachers remains open. The purpose of the article is a comparative analysis of the features of the development of value-semantic guidelines for the professional-personal formation of teachers at universities with pedagogical and non-pedagogical specialties. The study was based on axiological, personality-activity, integrative approaches. In the process of studying the development of value-semantic guidelines for the professional-personal formation of the future teacher, the author's «Methodology for studying value-semantic guidelines for the professional-personal formation of the future teacher» was developed and tested. The dominant position in the system of value-semantic guidelines for the professional and personal formation of teachers throughout the sample is occupied by factors: the values of public safety; then the values of citizenship, sociocultural interaction and cultural and moral values are located, and the values of emotional comfort close the hierarchy. When moving to the position of an active professional (I am now), teachers have an increase in the importance and assessments of realization for most factors in the development of value-semantic guidelines for professional and personal development, with the exception of the factor – the value of emotional comfort. At the same time, the most noticeable increase is noted by the factor – the value of citizenship and patriotism. The development of value-semantic guidelines for professional and personal development among teachers of pedagogical specialties is in the direction of a consistent increase at the level of significance and realization of the considered value-semantic guidelines. Unlike teachers of pedagogical specialties, teachers of non-pedagogical specialties revealed the absence of significant changes in the group of values of public safety, and for the rest of the integral factors of the development of value-semantic guidelines of professional and personal development, less intensive changes are noted (less variability of indicators). At the same time, the values of life safety, high moral ideals, humanism, dignity and friendship, which among teachers of pedagogical specialties change significantly throughout professional development, among teachers of non-pedagogical specialties remain practically unchanged at all stages. The development of value-semantic guidelines for the professional and personal formation of university teachers is linearly ascending in nature and represents a consistent increase in the significance and realization in the education of all the studied value groups. At the same time, we found that the transformation of factors for the development of value-semantic landmarks of professional and personal formation among teachers of pedagogical specialties in the temporary aspect is more pronounced and intense. Teachers of pedagogical specialties are characterized by a more developed activity basis of value beliefs, as they use them as a means for training future teachers.

Key words: value-semantic guidelines; professional and personal development; axiological approach; personal and activity approach; an integrative approach; teacher; teacher education; development

For citation: Khodyrev A. M. Features of the development of value-semantic guidelines in the professional and personal formation of teachers of universities of pedagogical and non-pedagogical specialties. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 8-17. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-8>. <https://elibrary.ru/ZUJNHC>

Введение

Сегодня отечественное образование стоит перед новым историческим вызовом: не потерять в условиях технического прогресса нравственных ориентиров и этических самоограничений, формируемых в рамках инновационной стратегии образования, основанной на традиционных российских ценностях и становлении научно-образовательного суверенитета России [Васильева, 2022; Гукаленко, 2023; Крупченко, 2023]. Педагогика как наука об образовании несет свою долю ответственности за формирование ценностных ориентаций детей и молодежи. В современной педагогической науке и практике важное значение отводится подготовке педагогов как трансляторов российской системы ценностей. Без корректировки подходов в развитии ценностно-смысловых ориентиров у будущих учителей – студентов педагогических вузов в процессе профессионального обучения и профессионально-личностного становления современное педагогическое образование существовать не может [Груздев, 2023]. Важная роль в решении этого вопроса отводится преподавателям вуза. Только они могут быть как примером и носителем системы ценностей, так и основным источником информации о государственной политике в этом вопросе [Гулюк, 2023]. И здесь мы сталкиваемся с важным противоречием, о котором пишет академик В. И. Андреев: «В последнее десятилетие более чем в предыдущие 70 лет было предпринято инноваций в сфере образования (хотя немало было и псевдоинноваций). Но даже состоявшиеся нововведения мало что дали, а по существу не продвинули вперед духовно-нравственную культуру педагогов, а значит и учащейся молодежи» [Андреев, 2012, с. 4]. Ученый ведет нас к идее о том, что в любой стране, а в России особенно, нравственные ценности и ориентации молодежи во многом определяются социокультурной и образовательно-воспитательной средой школы, вуза, а если говорить точнее, то она в значительной степени зависит от духовно-нравственной культуры самих педагогов. Но именно студента – будущего педагога, а также молодого педагога мы не готовим, не ориентируем на непрерывное духовно-нравственное саморазвитие, а сами преподаватели вузов, зачастую, достаточно поверхностно относятся к этому вопросу в воспитательной части

профессионального образования [Калимуллин, 2024].

Цель статьи: сравнительный анализ особенностей развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления преподавателей вузов педагогических и непедагогических специальностей.

Теоретические основы исследования. В своих теоретических и эмпирических исследованиях мы доказали влияние личности преподавателя на присвоение студентами системы ценностей, интериоризации их в личностные смыслы [Ходырев, 2024]. Преподаватель для студента – это значимая, авторитетная фигура, которая профессионально и компетентно, шаг за шагом передает будущему учителю ценностно-смысловые ориентиры профессиональной деятельности. Как отмечает Г. И. Ибрагимов: «На уровне любой учебной дисциплины преподаватель имеет возможность актуализировать такие традиционные российские духовно-нравственные ценности, как российская гражданская идентичность, патриотизм, служение отечеству и ответственность за судьбу отечества и др.» [Ибрагимов, 2024, с. 57]. Далее продолжает: «личность преподавателя оказывает существенное влияние на формирование и развитие традиционных российских духовно-нравственных ценностей обучающихся, если она является референтной для студентов. Личность преподавателя оказывает непосредственное воспитывающее влияние на обучающихся, создает условия, необходимые для формирования нравственных качеств, которые являются фундаментом профессиональной культуры выпускника» [Ибрагимов, 2024, с. 58]. Мы не можем не согласиться с концептуальными идеями ученого. Наши научные изыскания также подтверждают заявленные позиции [Ходырев, 2025].

Развитие педагога как личности и профессионала – предмет исследования Э. Ф. Зеера, В. Д. Шадрикова, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. А. Сластенина и др. Резюмируя выводы ученых, можно констатировать, что личностно-профессиональное развитие вузовского педагога – активное качественное преобразование им своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому строю и способу его жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии [Зеер, 2009; Климов, 1996; Маркова, 1996; Педагог в контексте ... , 2022; Сластенин, 2009; Шадриков, 2004].

Развитие педагога как личности идет через постоянное обогащение, преобразование субъективного опыта как важного источника собственного развития. Профессиональное развитие рассматривается как «появление в психике человека его новых качеств профессионала; как овладение человеком новыми профессионально важными качествами (ПВК), как изменение ранее сложившегося соотношения ПВК» [Климов, 1996, с. 215]. Личностное и профессиональное развитие педагога высшей школы неразрывно связано, представляет собой взаимообусловленный процесс при доминирующей роли личностного развития [Сериков, 2018; Поваренков, 2023]. При этом активно идет развитие и системы ценностей преподавателя [Кирыкова, 2017].

Методы и методология исследования

Исследование строилось на основе аксиологического, личностно-деятельностного, интегративного подходов. В процессе изучения развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления будущего педагога была разработана и апробирована авторская методика «Методика исследования ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления будущего педагога». При обработке полученных исследовательских материалов использовалась номинальная шкала отношений и применялись методы описательной или дескриптивной статистики, что предполагает изложение и анализ полученных данных в виде таблиц или графиков того или иного распределе-

ния, вычисление среднего арифметического значения для данного распределения и др., а также – использование не только программы IBM SPSS Statistics, но и программы Microsoft Word – stat_Excel. Проверка статистической значимости различий проводилась с помощью Т-критерия Вилкоксона U-критерия Манна – Уитни [Швецова, 2000].

В основной части исследования приняли участие 287 преподавателей из 18-ти регионов Российской Федерации (Вологодская область, Ивановская область, Кировская область, Краснодарский край, Липецкая область, Московская область, Оренбургская область, Пермская область, Псковская область, Республика Адыгея, Республика Татарстан, Свердловская область, Тамбовская область, Ульяновская область, Челябинская область, Ямало-Ненецкий автономный округ, Ярославская область). Преподаватели вузов, работающие по направлению «Педагогическое образование» – 228 человек, работающие на иных направлениях – 59 человек.

Результаты исследования и их обсуждение

Рассмотрим результаты исследования более подробно.

На рисунке 1 представлены средние показатели интегральных факторов развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления преподавателей вузов как педагогических, так и непедагогических специальностей.

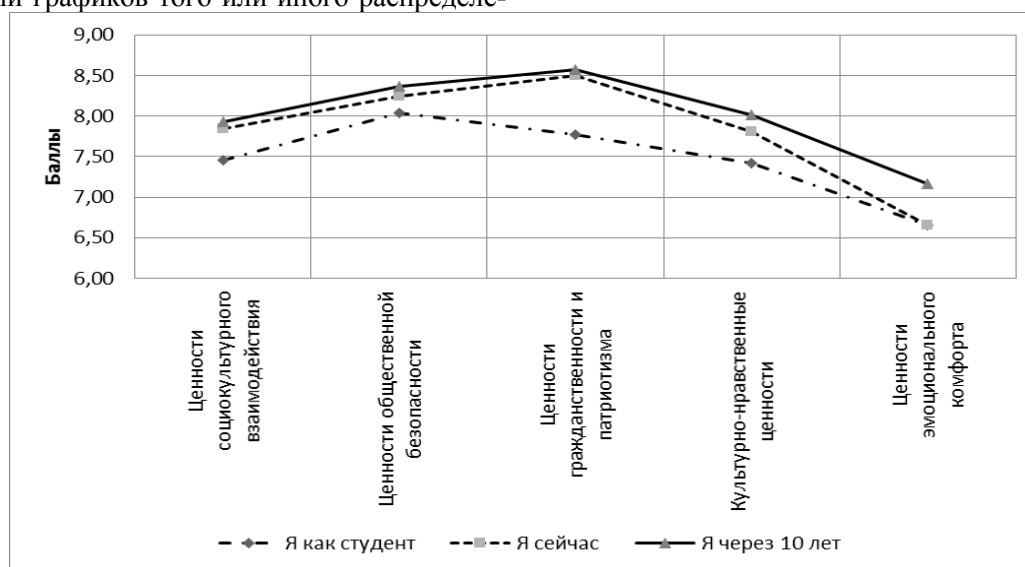


Рисунок 1. Средние показатели интегральных факторов развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления у преподавателей (по всей выборке)

Факторы развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становле-

ния преподавателей вузов с позиции прошедшего периода (Я как студент) совпадают с ориентирами

современных студентов: доминирующее положение в системе ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления преподавателей занимают ценности общественной безопасности, далее располагаются ценности гражданственности, социокультурного взаимодействия и культурно-нравственные ценности, а замыкают иерархию ценности эмоционального комфорта. Доминантный фактор – ценности общественной безопасности – подтверждает тот факт, что эти ценности имеют универсальный, вневременной характер и в первую очередь присваиваются личностью в процессе социализации.

При переходе в позицию действующего профессионала (Я сейчас) у преподавателей отмечается рост значимости и оценок реализованности по большинству факторов развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления, за исключением фактора – ценности эмоционального комфорта. При этом наиболее заметное повышение отмечается по фактору – ценности гражданственности и патриотизма, которые занимают ведущее место в ценностно-смысловых ориентирах преподавателей. Данный факт является отражением изменений в общественно-политической ситуации в стране и мире, целевых подходов к содержанию образовательной деятельности с усилением внимания к гражданско-патриотическому воспитанию молодежи.

При проектировании развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления преподавателей вузов в будущем (Я через 10 лет) они демонстрируют намерение укреплять и развивать имеющуюся систему ценностных убеждений и взглядов. Это может служить признаком того, что актуальная система ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления (как с точки зрения собственных ориентаций, так и с точки зрения реализованности в образовательных программах) представляется преподавателям конструктивной и эффективной.

Проверка статистической значимости различий факторов развития ценностно-смысловых ориен-

тиров профессионально-личностного становления преподавателей вузов в разных ролевых позициях проводилась с помощью Т-критерия Вилкоксона. Проведенное попарное сравнение подтвердило наличие существенных динамических изменений значимости и реализованности каждого из интегральных факторов развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления преподавателей вузов ($p < 0,001$). Так, сравнение ролевых позиций студента и преподавателя (то есть себя в прошлом и в настоящем) выявило наличие позитивных изменений по всем интегральным факторам развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления преподавателей вузов, кроме ценностей эмоционального комфорта. В разрезе отдельных ценностей отметим, что значимых различий не выявлено, они есть только по шкалам взаимопомощи и взаимоуважения, единства народов России, командной работы, развития нравственности и культуры в обществе, справедливости и альтруизма.

При сравнении позиций «Я сейчас» и «Я через 10 лет» выявлено значимое повышение по всем интегральным факторам ($p < 0,001$). При сравнении позиций «Я как студент» и «Я через 10 лет» выявлено значимое повышение по всем интегральным факторам ($p < 0,001$) и отдельным ценностям. При этом среди отдельных показателей динамика не выявлена только по шкалам командной работы, справедливости и альтруизма. На уровне тенденции к достоверности фиксируются изменения по шкале лидерства ($T=6210,5$; $p < 0,10$).

В целом, можно говорить о том, что развитие ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления преподавателей вузов имеет линейно восходящий характер и представляет собой последовательное нарастание значимости и реализованности в образовании всех исследуемых групп ценностей.

На рисунке 2 представлены средние значения интегральных ценностных факторов, полученные на выборке преподавателей педагогических специальностей.

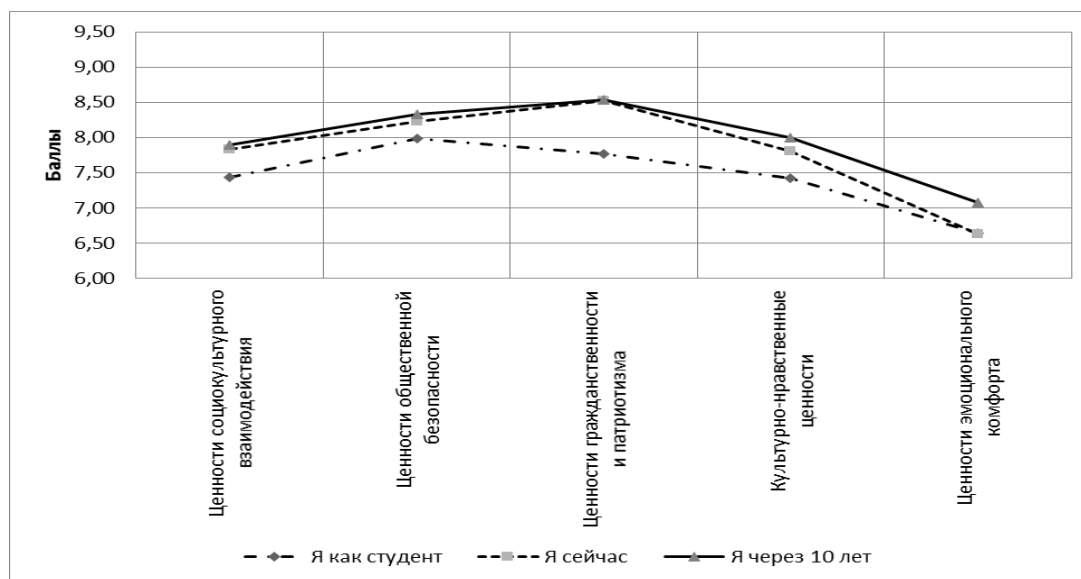


Рисунок 2. Средние показатели интегральных факторов развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления у преподавателей педагогических специальностей

Характер изменений оценок значимости и реализованности факторов развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления преподавателей педагогических специальностей в зависимости от ролевой позиции идентичен выше представленному по общей выборке преподавателей.

Проверка статистической значимости различий показала, что при сравнении ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления в позициях «Я как студент» и «Я сейчас» значимый рост демонстрируют все интегральные ценностные факторы ($p < 0,001$), кроме фактора – ценности эмоционального комфорта. Изменения в разрезе отдельных ценностных показателей аналогичны изменениям, описанным на общей выборке преподавателей.

При сравнении позиций «Я сейчас» и «Я через 10 лет», «Я как студент» и «Я через 10 лет» фиксируются значимые изменения (повышение) по всем интегральным факторам ($p < 0,001$).

Таким образом, развитие ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления у преподавателей педагогических специальностей проходит в направлении последовательного повышения

уровня значимости и реализованности рассматриваемых ценностно-смысловых ориентиров. При этом можно отметить, что наименее чувствительными к изменениям выступают такие ценности: взаимопомощь и взаимоуважение, единство народов России, командная работа, коммуникация, справедливость, альтруизм, лидерство. Эти ценности имеют довольно высокий и практически не изменяющийся уровень значимости и реализованности во всех ролевых позициях. В свою очередь к наиболее интенсивно изменяющимся ценностям можно отнести: высокие нравственные идеалы, мощь и процветание страны, самоорганизация и саморазвитие, экономическая культура. Повышение значимости и реализованности этих ценностей в рамках каждой из ролевых позиций (студент – преподаватель – преподаватель в будущем) фиксируется на очень высоком уровне значимости ($p < 0,001$), что свидетельствует об их высокой чувствительности к влиянию разнообразных внутренних и внешних факторов.

На рисунке 3 представлены средние значения интегральных ценностных факторов, полученные на выборке преподавателей непедагогических специальностей.

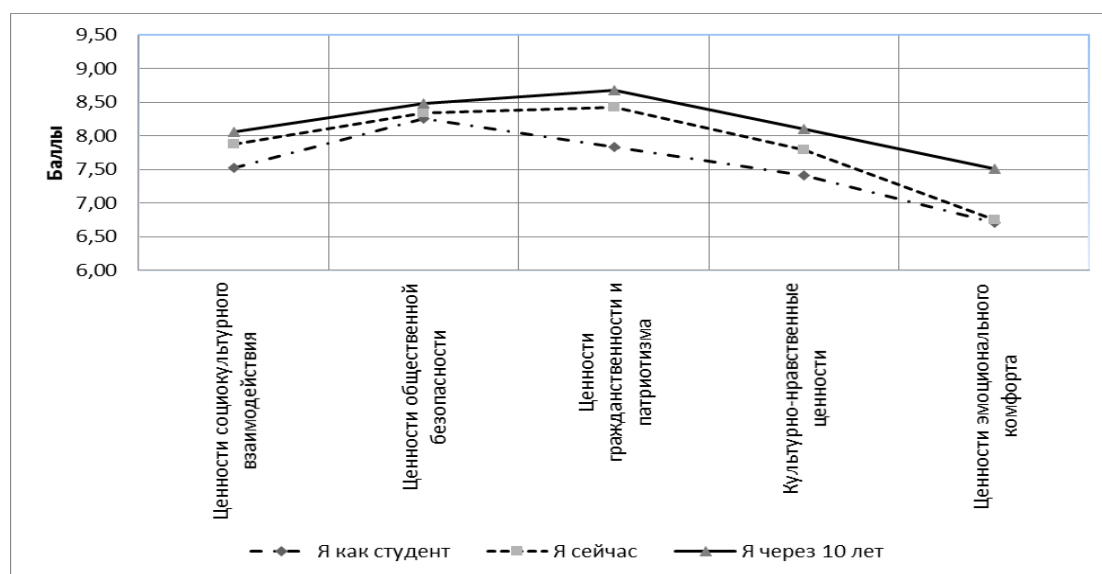


Рисунок 3. Средние показатели интегральных факторов развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления у преподавателей непедагогических специальностей

Общее направление развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления у преподавателей непедагогических специальностей также свидетельствует о последовательном повышении значимости и реализованности в образовании каждой из интегральных групп ценностей.

Проверка статистической достоверности наблюдаемых изменений при сравнении рассматриваемых ролевых позиций позволяет описать некоторые отличительные особенности данной категории преподавателей.

Так, при сравнении позиций «Я как студент» и «Я сейчас» выявлено значимое повышение оценок по трем интегральным факторам: ценности социокультурного взаимодействия ($T=417$; $p<0,01$), ценности гражданской ответственности и патриотизма ($T=209,5$; $p<0,001$) и культурно-нравственные ценности ($T=285,5$; $p<0,01$).

В позиции «Я через 10 лет» по сравнению с текущим этапом жизнедеятельности наблюдается значимое повышение по показателям ценностей социокультурного взаимодействия ($T=278,5$; $p<0,05$), гражданской ответственности и патриотизма ($T=154,5$; $p<0,001$), культурно-нравственных ценностей ($T=265,5$; $p<0,01$) и ценностей эмоционального комфорта ($T=88,5$; $p<0,001$).

Сравнение позиций «Я как студент» и «Я через 10 лет» показывает аналогичные результаты: статистически достоверное повышение показателей фиксируется по всем шкалам, за исключением ценностей общественной безопасности.

Таким образом, в отличие от преподавателей педагогических специальностей, у преподавателей

непедагогических специальностей выявлено отсутствие значимых изменений по группе ценностей общественной безопасности, а по остальным интегральным факторам развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления отмечаются менее интенсивные изменения (меньшая вариабельность показателей).

При этом среди отдельных ценностей общественной безопасности отмечается довольно интересная и достаточно важная тенденция: ценности безопасности жизнедеятельности, высоких нравственных идеалов, гуманизма, достоинства и дружбы, которые у преподавателей педагогических специальностей существенно изменяются на протяжении профессионального развития, у преподавателей непедагогических специальностей остаются практически неизменными на всех этапах. Это позволяет предположить, что данные ценностные категории выступают не только как универсальные, общечеловеческие ценности, но и могут рассматриваться как некоторый ценностно-смысловой потенциал педагогического образования, личностный педагогический «инструмент» и целевой ориентир при подготовке будущих педагогов. Эта ценностная основа личностного развития самих преподавателей, занимающихся подготовкой будущих педагогов, отраженная в содержании программ педагогического образования, обеспечивает передачу и усвоение соответствующих ценностно-смысловых ориентиров следующим поколениям педагогов, формирует их личность сообразно профессиональным задачам духовно-нравственного воспитания детей.

Сравнение ценностных профилей преподавателей педагогических и непедагогических специальностей в каждой из ролевых позиций позволяет аргументировать и акцентировать именно функциональные отличия ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления преподавателей педагогических и непедагогических специальностей. Проверка статистической достоверности различий проводилась с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Заключение

Профили преподавателей педагогических и непедагогических специальностей на каждом из этапов профессионального пути практически идентичны. При этом мы выявили, что трансформация факторов развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления у преподавателей педагогических специальностей во временном аспекте более выраженная и интенсивная. Здесь мы еще раз отметим, что сравнение студентов педагогических и непедагогических специальностей показало наличие существенных различий между ними по уровню развития и реализованности ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления будущего педагога.

Сочетание выявленных особенностей позволяет утверждать, что специфика ценностно-смысловой сферы у преподавателей вуза определяется не столько уровнем значимости той или иной ценности, сколько ее функциональной нагрузкой: тем, как эта ценность используется при подготовке студентов к их будущей профессии. В этом отношении преподаватели педагогических специальностей характеризуются более развитой деятельностной основой ценностных убеждений, так как используют их как средство подготовки будущих педагогов. Данный вывод позволяет нам акцентировать внимание педагогической науки на специальной подготовке преподавателей педагогических вузов в вопросах развития ценностно-смысловых ориентиров профессионально-личностного становления будущих педагогов.

Библиографический список

1. Андреев В. И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития. Казань : Центр инновационных технологий, 2012. 272 с.
2. Васильева О. Ю. Традиционные ценности современного российского педагогического образования / О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, Е. И. Казакова // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20, № 4. С. 4–17.
3. Груздев М. В. Непрерывное педагогическое образование: методология, теория и практика развития // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. Т. 21, № 3. С. 28–45. DOI: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-28-45.
4. Гукаленко О. В. Гражданская позиция педагога в реализации задач социального образования детей и молодежи на основе традиционных российских ценностей // Педагогика. 2023. Т. 87, № 9. С. 23–32. EDN YVNDEN.
5. Гулюк Л. А. Государственная образовательная политика: ценностно-целевые ориентиры современного педагога / Л. А. Гулюк, И. В. Головина, А. К. Крупченко, Т. Ю. Медведева, Х.-А. С. Халадов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2023. № 4. С. 13–20. DOI: http://dx.doi.org/10.51904/2306-8329_2023_91_4_13.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. Москва : Академия, 2009. 209 с.
7. Ибрагимов Г. И. Формирование и развитие традиционных российских духовно-нравственных ценностей в процессе обучения студентов: концептуальные основы // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении : сб. научн. тр. / авт.-сост. Е. Н. Геворкян, Н. Д. Подуфалов, М. Н. Стриханов. Москва : Экон-Информ, 2024. 378 с.
8. Калимуллин А. М. Подготовка учителей в классических университетах России: исторический контекст и современное состояние / А. М. Калимуллин, Р. А. Валеева, Т. А. Баклашова // Вестник Московского университета. 2024. Серия 20: Педагогическое образование. № 22(3). С. 9–28. DOI:10.55959/LPEJ-24-19.
9. Кирьякова А. В. Аксиологические доминанты подготовки педагогов в университете // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 3(70). С. 11–19. DOI 10.21510/1817-3292-2017-3-11-19.
10. Климов Е. А. Становление профессионала. Москва ; Воронеж : МПСИ, 1996. 600 с.
11. Крупченко А. К. Аксиологические ориентиры реформирования системы высшего образования: вызовы настоящего и возможности будущего / А. К. Крупченко, И. В. Головина, Х.-А. С. Халадов // Педагогическое образование в России. 2023. № 4. С. 12–19.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.
13. Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы : коллективная монография / под ред. Л. М. Митиной. Москва ; Самара : Бахрах-М, 2022. 276 с.
14. Поварёнков Ю. П. Психологическая классификация деятельностно важных качеств профессионала. Системогенетический подход : монография. Ярославль : Изд-во РИО ЯГПУ, 2023. 323 с.
15. Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание: опыт методологической рефлексии : монография. Москва : Редакционно-

издательский дом Российского нового университета, 2018. 392 с.

16. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Управление современной школой. Завуч. 2009. № 6. С. 79–94.

17. Ходырев А. М. Результаты пилотажного исследования особенностей развития ценностно-смысловых оснований содержания педагогического образования (на выборке преподавателей педагогического вуза) // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12, № 2. С. 8. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-2-8.

18. Ходырев А. М. Характеристика ценностно-смысловых оснований содержания педагогического образования у студентов педагогических и непедагогических специальностей // Педагогическое образование в России. 2025. № 2. С. 74–83.

19. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.

20. Швецова С. В. Социально-психологический мониторинг как средство совершенствования управления в образовании. Ярославль, 2000. 223 с.

Reference list

1. Andreev V. I. Pedagogicheskaja jetika: innovacionnyj kurs dlja npravstvennogo samorazvitiya = Pedagogical ethics: an innovative course for moral self-development. Kazan' : Centr innovacionnyh tehnologij, 2012. 272 s.

2. Vasil'eva O. Ju. Tradicionnye cennosti sovremennogo rossijskogo pedagogicheskogo obrazovanija = Traditional values of modern Russian pedagogical education / O. Ju. Vasil'eva, V. S. Basjuk, E. I. Kazakova // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. T. 20, № 4. S. 4–17.

3. Gruzdev M. V. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: metodologija, teorija i praktika razvitiya = Continuing education: methodology, theory and practice of development // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 21, № 3. S. 28–45. DOI: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-28-45.

4. Gukalenko O. V. Grazhdanskaja pozicija pedagoga v realizacii zadach social'nogo obrazovanija detej i molodezhi na osnove tradicionnyh rossijskih cennostej = The teacher's civic position in implementing the tasks of social education of children and youth based on traditional Russian values // Pedagogika. 2023. T. 87, № 9. S. 23–32. EDN YVNDEH.

5. Guljuk L. A. Gosudarstvennaja obrazovatel'naja politika: cennostno-celevye orientiry sovremennogo pedagoga = State educational policy: value-target guidelines of a modern teacher / L. A. Guljuk, I. V. Golovina, A. K. Krupchenko, T. Ju. Medvedeva, H. A. S. Haladov // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment. 2023. № 4. S. 13–20. DOI: http://dx.doi.org/10.51904/2306-8329_2023_91_4_13.

6. Zeer Je. F. Psihologija professional'nogo razvitiya = Psychology of professional development. Moskva : Akademija, 2009. 209 s.

7. Ibragimov G. I. Formirovanie i razvitie tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej v processe obuchenija studentov: konceptual'nye osnovy = Formation and development of traditional Russian spiritual and moral values in the process of teaching students: conceptual foundations // Innovacionnye processy v vysshem i srednem professional'nom obrazovanii i professional'nom samoopredelenii : sb. nauchn. tr. / avt.-sost. E. N. Gevorkjan, N. D. Podufalov, M. N. Strihanov. Moskva : Jekon-Inform, 2024. 378 s.

8. Kalimullin A. M. Podgotovka uchitelej v klassicheskikh universitetah Rossii: istoricheskij kontekst i sovremennoe sostojanie = Teacher training at classical universities in Russia: historical context and current state / A. M. Kalimullin, R. A. Valeeva, T. A. Baklashova // Vestnik Moskovskogo universiteta. 2024. Serija 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. № 22(3). S. 9–28. DOI:10.55959/LPEJ-24-19.

9. Kir'jakova A. V. Aksiologicheskie dominanty podgotovki pedagogov v universitete = Axiological dominants of teacher training at the university // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2017. № 3(70). S. 11–19. DOI 10.21510/1817-3292-2017-3-11-19.

10. Klimov E. A. Stanovlenie professionala = Becoming a professional. Moskva ; Voronezh : MPSI, 1996. 600 s.

11. Krupchenko A. K. Aksiologicheskie orientiry reformirovanija sistemy vysshego obrazovanija: vyzovy nastojashhego i vozmozhnosti budushhego = Axiological guidelines for reforming the higher education system: the challenges of the present and the possibilities of the future / A. K. Krupchenko, I. V. Golovina, H.-A. S. Haladov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2023. № 4. S. 12–19.

12. Markova A. K. Psihologija professionalizma = Psychology of professionalism. Moskva : Znanie, 1996. 308 s.

13. Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy = Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects: kollektivnaja monografija / pod red. L. M. Mitinoj. Moskva ; Samara : Bahrah-M, 2022. 276 s.

14. Povarjonkov Ju. P. Psihologicheskaja klassifikacija dejatel'nostno vaznyh kachestv professionala. Sistemogeneticheskij podhod = Psychological classification of the activities of important qualities of a professional. Systemogenetic approach : monografija. Jaroslavl' : Izd-vo RIO JaGPU, 2023. 323 s.

15. Serikov V. V. Pedagogicheskaja real'nost' i pedagogicheskoe znanie: opyt metodologicheskoy refleksii = Pedagogical reality and pedagogical knowledge: experience of methodological reflection : monografija. Moskva : Redakcionno-izdatel'skij dom Rossijskogo novogo universiteta, 2018. 392 s.

16. Slastenin V. A. Professionalizm uchitelja kak javlenie pedagogicheskoj kul'tury = Teacher professionalism as a phenomenon of pedagogical culture // Upravlenie sovremennoj shkoloj. Zavuch. 2009. № 6. S. 79–94.

17. Hodyrev A. M. Rezul'taty pilotazhnogo issledovanija osobennostej razvitija cennostno-smyslovyh osnovanij soderzhanija pedagogicheskogo obrazovanija (na vyborke prepodavatelej pedagogicheskogo vuza) = The results of an aerobatic study on the peculiarities of the development of the value-semantic foundations of the pedagogical education content (on a sample of teachers of a pedagogical university) // Vestnik Mininskogo universiteta. 2024. T. 12, № 2. S. 8. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-2-8.

18. Hodyrev A. M. Harakteristika cennostno-smyslovyh osnovanij soderzhanija pedagogicheskogo

obrazovanija u studentov pedagogicheskikh i nepedagogicheskikh special'nostej = Characterization of the value-semantic foundations of the pedagogical education content among students of pedagogical and non-pedagogical specialties // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2025. № 2. S. 74–83.

19. Shadrikov V. D. Novaja model' specialista: innovacionnaja podgotovka i kompetentnostnyj podhod = New specialist model: innovative training and competence approach // Vysshee obrazovanie segodnja. 2004. № 8. S. 26–31.

20. Shvecova S. V. Social'no-psihologicheskij monitoring kak sredstvo sovershenstvovanija upravlenija v obrazovanii = Socio-psychological monitoring as a means of improving management in education. Jaroslavl', 2000. 223 s.

Статья поступила в редакцию 19.05.2025; одобрена после рецензирования 16.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 19.05.2025; approved after reviewing 16.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья

УДК 37.012

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-18

EDN: TVAFZH

Экосистемный подход к пониманию феномена резильентности школ

Сергей Геннадьевич Косарецкий

Кандидат психологических наук, проректор по научной деятельности, Московский государственный психолого-педагогический университет. 127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29
kosaretskijs@mgppu.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>

Аннотация. В статье обосновываются перспективы использования экосистемного подхода к исследованию феномена резильентности школ. Раскрывается преемственность экосистемного подхода по отношению к системному, социокультурному и средовому подходам в исследованиях вопросов управления школой, с одной стороны, и социально-экологическому и мультисистемному подходам – в исследованиях индивидуальной резильентности, с другой.

Возможности экосистемного подхода в понимании природы резильентности и механизмов ее возникновения демонстрируются через анализ различных практик резильентных школ, выявленных в предыдущих исследованиях.

Экосистемный подход рассматривает школу в единстве со средой ее жизнедеятельности (семьи учащихся, местное сообщество, другие организации территории, органы управления образованием). Показано, что среда выступает как источник рисков для обеспечения качественных академических результатов, так и как источник ресурсов для решения образовательных задач. Вызовы среды индуцируют изменения во внутришкольных процессах, направленные на адаптацию к сложным условиям, которые, в свою очередь трансформируют процессы во внешней среде.

Преодоление методологической бинарной оппозиции «школа – среда» в рамках экосистемного подхода позволяет рассматривать указанные процессы внутри одной образовательной экосистемы и раскрывает обусловленность резильентности связями и взаимодействиями между разными ее уровнями и субъектами.

Выявленные эффективные практики резильентных школ получают интерпретацию как формирующие и укрепляющие связи, расширяющие доступ к ресурсам разного типа, в том числе компенсирующие дефицит ресурсов на других уровнях. Многообразие и динамический характер связей предлагается в качестве объяснения изменчивости резильентности во времени. Резильентность рассматривается как эмерджентное свойство образовательной экосистемы, возникающее из сложных взаимодействий внутри нее.

Ключевые слова: резильентность; резильентные школы; школы в неблагоприятных условиях; экосистемный подход; образовательная экосистема; среда; ресурсы

Для цитирования: Косарецкий С. Г. Экосистемный подход к пониманию феномена резильентности школ // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 18–28. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-18>. <https://elibrary.ru/TVAFZH>

Original article

An ecosystem approach to understanding the phenomenon of school resilience

Sergey G. Kosaretsky

Candidate of psychological sciences, vice-rector for research, Moscow state university of psychology and education. 127051, Moscow, Sretenka st., 29
kosaretskijs@mgppu.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>

Abstract. The prospects for using the ecosystem approach to study the phenomenon of resilient schools are substantiated. The continuity of the ecosystem approach in relation to the systemic, socio-cultural and environmental approaches to research on school management issues, on the one hand, and the socio-ecological and multisystem approaches in the study of individual resilience, on the other hand, is revealed.

The possibilities of the ecosystem approach in understanding the nature of school resilience and the mechanisms of its emergence are demonstrated through the analysis of various aspects of the activities of resilient schools identified in previous studies.

The ecosystem approach considers the school in unity with the environment of its activity (families of students, the local community, other organizations in the territory, education authorities). It is shown that the environment acts both as a source of risks for ensuring high-quality educational outcomes and a source of resources for solving problems. External challenges induce changes in intra-school processes aimed at adapting to difficult conditions. This adaptation is manifested in the formation of connections and organization of interaction between subjects of different levels of the educational ecosystem expanding access to resources, increasing the efficiency of their use and strengthening the school's potential to cope with challenges and achieve high-quality educational achievements. Specific characteristics of effective interaction between different participants of the educational ecosystem are described: a balance of high expectations, requirements and support, consolidation and complementarity of efforts, stable positive feedback.

The identified effective practices of resilient schools are interpreted as forming and strengthening connections that expand access to resources of various types, including compensating for resource deficits at other levels. The diversity and dynamic nature of connections is proposed as an explanation for the variability of resilience over time. Resilience is viewed as an emergent property of the educational ecosystem, arising from complex interactions within it.

Key words: resilience; resilient schools; schools in adverse conditions; ecosystem approach; education ecosystem; environment; resources

For citation: Kosaretsky S. G. An ecosystem approach to understanding the phenomenon of school resilience. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 18-28. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-18>. <https://elibrary.ru/TVAFZH>

Введение

Понятие «резильентный» широко используется сегодня в образовательных исследованиях для характеристик учащихся, учителей, директоров, организаций [Whitney, 2012; Schelvis, 2014; Chu, 2018; Borazon, 2023; Райхельгауз, 2019; Анализ резильентности ... , 2020; Аринушкина, 2022; Кормильцева, 2023; Снопкова, 2024].

Феномен резильентности первоначально стал предметом внимания в психологических исследованиях, где рассматривался как способность отдельных индивидов успешно справляться с несущими угрозу внешними условиями, адаптироваться к вызовам здоровому функционированию или позитивному развитию [Rutter, 1987; Luthar, 2006; Махнач, 2012; Masten, 2024].

В дальнейшем выделилось понятие «академическая резильентность», определяемое как достижение учебного успеха в школе, несмотря на неблагоприятные условия окружающей среды, бедность, низкий социально-экономический статус учащихся [Wang, 1994; Erberer, 2015; Звягинцев, 2021; Agasisti, 2018]. В исследованиях, опирающихся на данные PISA, TIMMS, ЕГЭ и др., академически резильентными стали называть школы, входящие в группу с низким индексом социального благополучия, эффективно противостоящие внешним вызовам, добивающиеся высоких образовательных результатов [Пинская, 2018; Agasisti, 2018; Анализ резильентности ... , 2020; Кормильцева, 2023].

В исследованиях предшествующего этапа пришли к выводу, что школьная академическая резильентность является в большей степени структурным, чем индивидуальным феноменом, ее обуславливают главным образом общешкольные характеристики (образовательные практики школ, школьный климат, организационная культура и т. д.), а не характеристики отдельных учеников [Звягинцев, 2022], это позволило дополнить и систематизировать характеристики резильентных школ, обосновать их отличия от других групп школ [Brooks, 2006; Козина, 2016; Анализ резильентности ... , 2020; Mikhailova, 2023].

Однако накопление эмпирического материала само по себе похоже не позволяет приблизиться к объяснению феномена резильентности, в том числе таких особенностей, как незначительное число данных школ, изменчивость этого состояния (школы могут перестать демонстрировать резильентность со временем), различия между резильентными школами (даже при наличии общих характеристик).

Существующее состояние исследований также не открывает ясной перспективы для образовательной политики и управления, оставляя возможности для реализации двух противоположных подходов. Первый предполагает, что поскольку резильентность обнаруживается в школах, которые не являлись объектом целенаправленного внешнего воздействия, то и другие могут успешно справиться с вызовами сами и не нуждаются во внешней поддержке. Второй исходит из того, что, выяснив признаки резильентных

школ (открыв «формулу резильентности»), политики могут успешно формировать резильентность школ.

Оба этих подхода становятся предметом критики [Mikhailova, 2023], однако имеющиеся данные исследований и их интерпретации не предлагают пока убедительных контраргументов.

Мы считаем, что перспектива, как исследований, углубляющих понимание феномена резильентности, так и формирования практических рекомендаций для политики на данном этапе связана не только с накоплением новых эмпирических данных, но с использованием теоретико-методологического подхода, адекватного исследуемому феномену, позволяющего дать более глубокую интерпретацию имеющимся данным, выстроить стратегию сбора новых и стать опорой для построения эффективной политики. В данной статье мы предлагаем и обосновываем в этом качестве экосистемный подход.

Методология и методы исследования

Для достижения заявленной цели использована методология систематического обзора литературных источников по рассматриваемому вопросу.

Отбор источников для включения в обзор осуществлялся на основе сформулированных критериев. Выделено два направления отбора: «экосистемный подход» и «резильентность». В рамках первого направления формирование базы источников осуществлялось с использованием ключевых слов, отражающих ведущие методологические подходы, реализуемые в исследованиях управления школой (развитием школы), школоведении: «экосистемный подход», «системный подход», «средовой подход», «социокультурный подход». В рамках второго направления формирование базы источников осуществлялось с использованием ключевых слов, характеризующих область исследований резильентности в образовании: «резильентность», «академическая резильентность», «резильентная школа».

Включались публикации, опубликованные в рецензируемых журналах за период 1970-2025 год. Для поиска источников использовались базы данных РИНЦ, Scopus, Web of Science. После первичного отбора источники были систематизированы по направлениям и темам, с указанием авторов, года публикации, используемых методов исследования, понятий, основных выводов. База данных по второму направлению была дополнена публикациями, подготовленными по результатам исследований школ в сложном кон-

тексте, резильентных школ, выполненных под нашим руководством или с нашим участием в период 2011-2022 годов.

Далее был проведен качественный анализ собранных данных по каждому направлению с использованием метода контент-анализа, включавший тематическую кодировку, выявление отношений между понятиями, определение тенденций в их интерпретации. В частности, в рамках первого направления выявлены отношения между методологическими подходами: общее и особенное в использовании понятий, основные тенденции в концептуализации.

На следующем этапе – проведен синтез полученных результатов анализа. Результаты анализа источников в области исследований резильентности в образовании были интерпретированы с применением экосистемного подхода.

Результаты исследования

Перспективы экосистемного подхода в образовании активно обсуждаются в последние годы в публикациях, касающихся отношений образовательных структур, их стейкхолдеров и социального окружения, создающих возможности для получения образования [Фрумин, 2016; Уткин, 2022; Королева, 2023]. Чаще всего методологические возможности экосистемного подхода демонстрируются применительно к проблематике инновационных процессов в образовании, в частности – использования цифровых технологий [Лукша, 2020; Королева, 2023]. Однако появляются работы, использующие данный подход, например, к сельской школе [Коршунова, 2024].

Исходно опираясь на понятийный аппарат биологии, экосистемный подход интегрирует современные разработки теории сложных систем и сетевого взаимодействия. Образовательная экосистема понимается как сложная динамичная и открытая социальная система, участники которой объединяются и взаимодействуют для расширения возможностей получения образования в течение всей жизни.

Экосистемный подход фокусируется, прежде всего, на связях, отношениях, взаимодействии между элементами и уровнями экосистемы, подчеркивая их разнообразие, сложность, иерархический характер, уделяя специальное внимание аспектам координации, комплиментарности, согласованности, обратной связи. Специальное внимание уделяется особенностям управления: распределенное лидерство и ответственность, децентрализация, партисипаторность.

Имея много общего с системным и синергетическим подходами (аспекты открытости, динамичности, самоорганизации, нелинейности, эмерджентности), экосистемный демонстрирует свою оригинальность и ценность, более глубоко раскрывая проблематику активности (агентности) элементов экосистемы, взаимодействия между уровнями экосистемы, а также большую чувствительность к социокультурным аспектам.

Есть основания считать, что экосистемный подход обладает значительным потенциалом в понимании природы и механизмов резильентности, в том числе, в объяснении ее слабой прогнозируемости и изменчивости. В свою очередь феномен резильентности может оказаться принципиально важным для обоснования эвристичности самого экосистемного подхода в образовательных исследованиях.

Экосистемный подход к изучению резильентности школ мы рассматриваем как преемственный по отношению к достижениям предшествующего периода развития теоретико-методологических подходов к изучению резильентности, с одной стороны, и управления школой в отечественной педагогике, с другой стороны.

В зарубежной науке аргументы в пользу использования экосистемного подхода мы находим в эволюции теоретических подходов к изучению индивидуальной резильентности. Если ранние исследования резильентности рассматривали ее как внутриличностный феномен, связанный с теми или иными качествами и способностями индивида, то социально-экологический системный подход сместил внимание на окружающую индивида среду (семья, школа, сообщество), отношения между индивидом и средой [Rutter, 1987; Lerner, 2006; Ungar, 2012]. Методология данного подхода опиралась на интеракционистские теории Л. С. Выготского, К. Левина и теорию экологических систем У. Бронфенбреннера. В работах последнего экологическая среда развития человека представляет собой совокупность иерархических подсистем: микросистема семьи, детского сада, школы и т. п., мезосистема локальной среды проживания, местное сообщество; экосистема крупных социальных организаций, макросистема культурных ценностей и ресурсов [Bronfenbrenner, 1977].

Окружающая среда в социально-экологическом подходе является источником рисков возникновения у человека различных проблем или фактором повышения их вероятно-

сти, но она же может обеспечить защиту от этих рисков, предоставить ресурсы совладания с вызовами. Резильентность определяется как «способность индивидуумов находить свой путь к психологическим, социальным, культурным и физическим ресурсам, которые поддерживают их благополучие, и их способность индивидуально и коллективно договариваться о предоставлении этих ресурсов культурно значимыми способами» [Ungar, 2008, p. 225]. Ценность экологической перспективы заключается в том, что она не позволяет возложить всю ответственность за совладание с вызовами на ребенка и открывает возможности всем детям демонстрировать резильентность, оказывая им поддержку и развивая способность использовать защитные социальные контексты.

На сегодняшний день в исследованиях индивидуальной резильентности доминирует мультисистемный подход. Он демонстрирует, что резильентность человека возникает в результате взаимодействия многих систем внутри и вне человека, семьи, общества, зависит от социокультурного контекста и может быть мобилизована за счет стимулирующих и защитных влияний, учитывающих культурный контекст [Ungar, 2021; Masten, 2023]. Констатируя растущее признание культурных факторов, надо отметить и сохраняющийся интерес исследователей к биологическим и особенно нейробиологическим подходам, раскрывающим на своем материале аспекты формирования связей, реципрокности, синхронности [Feldman, 2020].

В российской науке «почва» для имплементации экосистемного подхода создана достаточно богатой традицией рассмотрения процессов обучения и воспитания, развития школы через анализ взаимосвязи и взаимодействия с внешней средой.

Прежде всего, следует выделить системный подход. Если на начальном этапе исследования на его основе ограничивались внутренними процессами жизнедеятельности школ, раскрывали связи элементов школы как системы, описывали структуры, обосновывали зависимость характеристик структуры от подхода к управлению, то с 90-х годов в работах лидеров системного подхода стало уделяться внимание аспектам открытости и взаимодействия с внешней средой («школа как открытая система»), адаптации и изменений в ответ на внешние вызовы [Лазарев, 1997; Борытко, 2006; Шамова, 2002; Сериков, 2002; Моисеев, 2011]. В объект управления

включается совокупность значимых связей школьной организации с внешней средой, описание и моделирование школы начинается с анализа внешней среды, а построение внутренней среды школы как организации осуществляется с учетом требований социальной среды и внешних ресурсных возможностей и ограничений [Моисеев, 2011].

Возможность раскрыть качественную специфику различных контекстов, в которых живет школа, разнообразие ресурсов среды, которые она может использовать для своего развития предоставляет социокультурный подход, в котором «социокультурное выступает для нас не просто как смысловой контекст, но как реальная жизненная ткань, в которой проявляются и протекают образовательные явления и процессы» [Цырульников, 2009, с. 42]. В рамках данного подхода предложен метод диагностики социокультурных ситуаций школы, соответствующие им дифференцированные стратегии развития образования и модели школ.

Средовой подход в педагогике показал, что среда в управлении перестает быть только условием (развития личности), но становится средством (диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата), расширяя арсенал средств управления [Новикова, 1985; Мануйлов, 2009].

Обращает на себя внимание, что работах лидеров системного, социокультурного и средового подходов периодически используются понятия, характерные для изучения живой природы, исследований в области биологии (экологии). «Школа как живой, развивающийся организм», «организациям присущ сложный «онтогенез»: они рождаются, проходят путь становления, выживают, функционируют, совершенствуются; порой умирают», они «потенциально адаптивны, способны в определенных пределах приспосабливаться к изменениям во внешней среде», – отмечает А. М. Моисеев [Моисеев, 2010]. «В отличие от однородной, правильно организованной системы для сетевого образования характерны, напротив, неоднородность, неправильность, асимметрия, сложность, динамичная картина сгущений и разрежений, что свойственно живым явлениям и процессам», – пишет А. М. Цырульников [Цырульников, 2022]. «В средовом подходе окружающее человека множество объектов укладывается в три понятия: трофическая ниша, стихия, меченые. Среда – это средство развития и формирования личности. Обитатели среды,

используя ее возможности, удовлетворяют свои потребности», – констатирует Ю. С. Мануйлов [Мануйлов, 2009, с. 84]. При этом необходимо зафиксировать, что в системном, социокультурном, средовом подходах сохраняется бинарная оппозиция «система (школы) и среда».

С позиций экосистемного подхода резильентность школы рассматривается нами как характеристика образовательной экосистемы, включающей школу и субъектов внешней среды (родителей, местное сообщество, другие организации в территории, органы управления образованием).

Основания для такого определения мы находим в результатах исследований, в том числе реализованных под нашим руководством или с нашим участием [Козина, 2016; Пинская, 2018; 2019; Звягинцев, 2022].

Отправной точкой изучения резильентных школ является то обстоятельство, что вызов, с которым сталкиваются школы, решая задачу обеспечения качества образования, связан с характеристиками контингента этих школ. В разных вариантах идентификации резильентных школ обязательно присутствуют показатели: «доля учащихся из семей, где оба родителя имеют высшее образование», «доля обучающихся, для которых русский язык не является родным» и др.

Резильентные школы относятся к более широкой группе школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях (сложном контексте) и в этих условиях, «вопреки им» демонстрируют качественные академические результаты [Naicker, 2016; Zumpe, 2024].

Под неблагоприятными условиями, в частности, понимают как обстоятельства функционирования школ, так и условия жизни обучающихся, их семей, особенности существующей социокультурной ситуации, которые, во-первых, негативно влияют на учебную мотивацию школьников, на их личностную вовлеченность в процесс образования, на их желание учиться; во-вторых, препятствуют получению обучающимися качественного образования, осуществлению их полноценной позитивной социализации в целом. Таким образом, именно внешние обстоятельства деятельности школ определяются как фактор риска недостижения качественных академических результатов. Это представление опирается на серьезную традицию исследования факторов академической успеваемости, предоставившую убедительные свидетельства связи социальных факторов с качеством образовательных результа-

тов [Selvitopu, 2023; Tan, 2024; Costa, 2024].

Исследования предоставляют свидетельства снижения образовательного потенциала школ и, как следствие, качества образования, под влиянием изменений в социокультурной среде школ, например, закрытие градообразующего предприятия или деградация сельскохозяйственного производства, отъезд из территории семей, обладающих ресурсами поддержки и воспитания детей и приезд существенной группы семей, не владеющих русским языком [Пинская, 2019].

Неблагоприятные социальные условия для школы в рамках экосистемного подхода могут быть рассмотрены как ситуации нарушения экосистемы (нарушенной экосистемы), влияющие на способность школы обеспечить достойное устойчивое качество образовательных результатов.

Исследования показывают, что внешние неблагоприятные условия связаны с дефицитом образовательных ресурсов школы (кадровый состав, возможности организации профильного обучения, дополнительного образования и др.) и в значительной степени обуславливают его [Пинская, 2011; Анализ резильентности ..., 2020; Золотарева, 2021; Байбородова, 2024].

Таким образом, внешнее (обстоятельства, факторы) не существует в полном смысле автономно от школы, но входит в нее, становится ее повседневной реальностью. И экосистемный подход предоставляет нам возможность не просто «образно» говорить об этом, но объективно рассматривать происходящие процессы.

С другой стороны, исследования резильентных школ представляют нам внешнюю среду не только как фактор риска, но как ресурс, используемый школами для достижения достойных академических результатов. Например, для резильентных школ характерным является вовлечение учащихся в дополнительное образование, внеклассные и внешкольные мероприятия [Agasisti, 2018; Пинская, 2019; Wang, 1998; Анализ резильентности ..., 2020; Золотарева, 2021]. Такая возможность в большинстве случаев обеспечивается за счет взаимодействия с партнерами – организациями дополнительного образования, библиотеками, сельскими клубами, университетами, организующими конкурсы [Рахербоймер, 2014; Пинская, 2019; Золотарева, 2021]. Сходные условия создаются для практик профессиональной ориентации и профессионального обучения через взаимодействие с колледжами, предприятиями. Здесь, напротив, мы видим, как практики, формально

являющиеся школьными, реализуются во внешней среде, за границами ее территории.

Подобная же логика наблюдается и в практиках организации профессионального развития педагогов резильентных школ. Они активнее, чем нерезильентные школы используют возможности сетевого сотрудничества (посещение уроков и мастер-классы в других школах), участия в профессиональных событиях (конкурсы и др.) на районном, региональном уровнях [Пинская, 2019; Анализ резильентности ..., 2020; Золотарева, 2021].

Резильентные школы стремятся не просто использовать имеющиеся ресурсы среды, но «активировать» ресурсы образовательной экосистемы, которые пребывают в «пассивном» состоянии. Это, в частности, проявляется в характерной для резильентных школ практике вовлечения родителей учащихся в образование своих детей [Пинская, 2019; Золотарева, 2021].

Наконец, наши исследования выявляют в качестве стратегии, связанной с резильентностью школы, изменение состава учащихся через регулирование приема на старшую ступень, то есть фактически изменение среды деятельности [Пинская, 2018].

Способность активировать ресурсы внешней среды, формировать социальный капитал, преобразовывать его в дополнительные образовательные ресурсы для своих учеников является характеристикой, отличающей резильентные школы от «борющихся» [Mikhailova, 2023].

Поиск, привлечение и эффективное использование внешних ресурсов, организация взаимодействия с партнерами требует инициативности, настойчивости и часто креативности. Эти характеристики обнаруживаются в деятельности резильентной школы в целом, у разных категорий участников образовательных отношений. Особенное внимание привлекает их проявление в руководстве школы. Сильное лидерство рассматривается как важный фактор резильентности школ [Денисенко, 2023].

Такая составляющая внешней среды школы как политика, управленческий уклад территориального уровня также выступает значимым условием совладания школы с рисками для качества образования: идентифицировать школы в сложных условиях, с низкими результатами, формулировать требования, мотивировать действием, направленным на улучшение качества образования, предоставлять ресурсы (кураторы, наставники, повышение квалификации, включение в сети

школ, финансы и др.) [Анализ резильентности ... , 2020]. Переход школы из зоны риска в зону резильентности становится возможным в том случае, если школа «обеспечена набором управленческих механизмов как на своем уровне, так и «на уровне зоны ближайшего развития – районном уровне» [Заиченко, 2024, с. 24].

Экосистемный подход позволяет рассматривать изменения во внутришкольных процессах, в том числе возникновение таких эффективных внутришкольных практик (педагогическое и распределенное лидерство, коллективное профессиональное сотрудничество и развитие (в том числе, создание профессиональных обучающихся сообществ педагогов) и др. [Анализ резильентности ... , 2020; Звягинцев, 2022] как адаптивную реакцию на вызовы внешней среды.

Данные практики преимущественно направлены на формирование и укрепление связей между участниками экосистемы, расширяющих доступ к ресурсам разного типа, в том числе компенсирующих дефицит ресурсов на других уровнях. Например, отношения учителя с учеником и развитая внеурочная деятельность компенсируют дефицит семейной поддержки, культурного капитала у детей. Коллективный профессионализм позволяет снижать риски, связанные с трудностями привлечения квалифицированных кадров. Практики внутришкольного профессионального развития педагогов восполняют лакуны доступных возможностей повышения квалификации вне школы. Резильентные школы «живут “с открытыми дверями”, постоянно получая импульс к развитию» [Золотарева, 2021, с. 24].

Экосистемный подход обнаруживает в практиках и процессах резильентных школ условность границы между «внешним» и «внутренним», непродуктивность оппозиции «среда» и «система» (школа). Более глубокое понимание практик и процессов, формирующих резильентность, обеспечивается, если рассматривать их внутри одной образовательной экосистемы. Это также позволяет увидеть обусловленность резильентности разнообразными связями и взаимодействиями между разными уровнями и субъектами образовательной экосистемы и, соответственно, рассматривать резильентность как эмерджентное свойство.

Многообразие и качество связей (связность) в образовательной экосистеме выступают условием резильентности: укрепляют потенциал со-владения с внешними вызовами (сплоченность, вовлеченность), формируют общее видение и

стратегию действий, генерируют инновационные средства ее реализации (со-творчество), обеспечивают внутриорганизационную гибкость, способность к саморазвитию. Резильентность, таким образом, выступает как эмерджентное свойство образовательной экосистемы, возникающее из сложных взаимодействий внутри нее. Нелинейность и динамический характер связей и взаимодействий в образовательной экосистеме обуславливает изменчивость резильентности во времени.

Заключение

Исследования резильентных школ позволили раскрыть ряд отличающих их характеристик процессов управления и преподавания, однако природа и механизмы резильентности на уровне школы остаются недостаточно ясны.

В данной статье обосновано, что дальнейшее продвижение в исследованиях обеспечивается за счет применения экосистемного подхода, рассматривающего школу в единстве со средой ее жизнедеятельности (родителей, местное сообщество, другие организации на территории, органы управления образованием и др.).

Анализ данных исследований резильентных школ с применением экосистемного подхода позволяет раскрыть среду одновременно и как источник рисков низкого качества образования, и как источник ресурсов для достижения достойных образовательных результатов. Внешнее воздействие становится стимулом для трансформации внутришкольных процессов в направлении, укрепляющем адаптационный потенциал школы. Активность школы, направленная вовне, привлекает ресурсы и повышает эффективность их использования.

Преодоление методологической бинарной оппозиции «школа – среда» в рамках экосистемного подхода позволяет рассматривать указанные процессы внутри одной образовательной экосистемы, раскрывает обусловленность резильентности многообразными связями и взаимодействиями между разными ее уровнями и субъектами, представляет резильентность как эмерджентное свойство экосистемы.

Сложность и динамический характер связей предлагаются в качестве объяснения изменчивости резильентности во времени.

Выявление принципов связей и взаимодействий между субъектами образовательной экосистемы, формирующих резильентность, а также определение специфических характеристик

субъектов, значимых для этого процесса, являются перспективным направлением для дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Анализ резильентности российских школ. Москва : ФИОКО, 2020. URL: https://iroooo.ru/images/files/obrasovanie/2024_PK/KPK24-PROG-SHMP-G.pdf (дата обращения: 26.07.2025).
2. Аринушкина А. А. О резильентности малокомплектных школ // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 3. С. 82–94.
3. Байбородова Л. В. Особенности организации образовательного процесса в сельской малокомплектной школе / Л. В. Байбородова, М. В. Груздев, Т. В. Лушникова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 4. С. 5–11.
4. Борытко Н. М. Управление образовательными системами : учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова ; под ред. Н. М. Борытко. Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. 48 с.
5. Денисенко И. С. Повышение эффективности механизмов управления качеством образования как основное условие повышения результатов образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 5. С. 131–141.
6. Заиченко Н. А. Триполярная стратегия школьных команд: кейс резильентности школ Василеостровского района Санкт-Петербурга / Н. А. Заиченко, А. Л. Гехтман // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2024. № 4. С. 3–15.
7. Звягинцев Р. С. Резильентные школы в России: методы определения и практики работы. URL: https://www.hse.ru/data/2022/02/26/1447555264/%D0%97%D0%B2%D1%8F%D0%B3%D0%B8%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%B2_%D1%80%D0%B5%D0%B7%D1%8E%D0%BC%D0%B5.pdf. (дата обращения: 26.07.2025).
8. Как школе стать эффективной: управление переходом школы в эффективный режим работы : методическое пособие / под ред. А. В. Золотаревой. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2021. 198 с.
9. Кормильцева А. Л. Подходы к определению понятия «резильентные школы» в России и за рубежом / А. Л. Кормильцева, И. Ю. Дулалаева // Педагогическое образование. 2023. Т. 4, № 7. С. 210–215.
10. Королева Д. Генезис и прогнозный потенциал экосистемного подхода в образовании / Д. Королева, Т. Хавенсон, Д. Томасова // Форсайт. 2023. Т. 17, № 4. С. 93–109.
11. Коршунова О. В. Теоретические основы становления образовательной экосистемы сельской школы // Педагогика сельской школы. 2024. № 3 (21). С. 5–21.
12. Косарецкий С. Г. Образовательная политика Российской Федерации постсоветского периода в отношении трудностей в обучении и равенства образовательных возможностей // Психологическая наука и образование. 2023. № 5. С. 21–33.
13. Лукша П. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования / П. Лукша, Д. Спенсер-Кейс, Д. Кубиста. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnyeeekosistemyvoznikayushaya-praktika-dlyabudushego-obrazovaniya> (дата обращения: 16.04.2025).
14. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. Т. 15, № 5. С. 83–84.
15. Моисеев А. М. Школа не механизм, а организм // Управление школой. URL: https://upr.1sept.ru/view_article.php?ID=201000904 (дата обращения: 16.04.2025).
16. Новикова Л. Н. Школа и среда. Москва : Знание, 1985. 80 с.
17. Пинская М. А. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах / М. А. Пинская, С. Г. Косарецкий, И. Д. Фрумин // Вопросы образования. 2011. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkoly-effektivno-rabotayushchie-v-slozhnyh-sotsialnyh-kontekstah> (дата обращения: 16.04.2025).
18. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М. А. Пинская, Т. Е. Хавенсон [и др.] // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 148–177.
19. Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях / под общ. ред. М. А. Пинской, С. Г. Косарецкого. Москва : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2019. 192 с.
20. Райхельгауз Л. Б. Резильентность образовательных результатов как новый принцип современной дидактики // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4. С. 8–14.
21. Рахербоймер К. Социальное происхождение и успех в учебе – эффективные школы в неблагоприятных социоэкономических условиях / К. Рахербоймер, Э. Д. Кляйн, И. Ван Акерен // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2014. № 1 (33). С. 7–13.
22. Снопкова Е. И. Междисциплинарное содержание концепта резильентности и его педагогические смыслы / Е. И. Снопкова, О. В. Шатунова // Человеческий капитал. 2024. № 3(183). С. 220–227.
23. Теория и практика поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях : монография / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. Москва : АСОУ, 2017. 216 с.
24. Управление школой: теоретические основы и методы : учеб. пособие / В. С. Лазарев, Ю. С. Алферов, Т. П. Афанасьева [и др.]; под ред. В. С. Лазарева.

Москва : Центр социал. и экономич. исследований, 1997. 336 с.

25. Уткин А. В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике / А. В. Уткин, К. В. Шевченко // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. №. 2 (107). С. 175–189.

26. Фрумин И. Д. Экосистемы образования: с уважением к сложности / И. Д. Фрумин, С. Г. Косарецкий, О. В. Лешуков // Практики развития: новые отношения в образовании, их реализация и возможности управления. Красноярск : Институт психологии практики развития, 2016. С. 22–31.

27. Цырульников А. М. Социокультурные основания развития системы образования. Метод социокультурной ситуации // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 40–65.

28. Шамова Т. И. Управление образовательными системами. Москва : Учебный центр «Перспектива», 2009. 352 с.

29. Agasisti T. Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA / T. Agasisti, F. Avvisati, F. Borgonovi, S. Longobardi // OECD Education Working Papers, № 167. Paris: OECD, 2018. 40 p.

30. Borazon E. Q. Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research / E. Q. Borazon, H. H. Chuang // International Journal of Educational Development. 2023. T. 99. С. 102761.

31. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development // American psychologist. 1977. T. 32, №. 7. P. 513.

32. Brooks J. E. Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools // Children & Schools. 2006. T. 28, №. 2. P. 69–76.

33. Chu W. Resilience in education: concepts, contexts and connections: edited by Marold Wosnitza, Francisco Peixoto, Susan Beltman and Caroline F. Mansfield, Cham, Springer, 2018, 340 pp.

34. Costa A. et al. Determinants of academic achievement from the middle to secondary school education: A systematic review // Social Psychology of Education. 2024. T. 27, №. 6. С. 3533–3572

35. Feldman R. What is resilience: an affiliative neuroscience approach // World psychiatry. 2020. T. 19, №. 2. P. 132–150.

36. Lerner R. M. Resilience as an attribute of the developmental system: Comments on the papers of Professors Masten & Wachs // Annals of the New York academy of sciences. 2006. T. 1094. №. 1. P. 40–51.

37. Masten A. S. Resilience in development: Pathways to multisystem integration / A. S. Masten, F. A. Tyrell, D. Cicchetti // Development and Psychopathology. 2023. T. 35, №. 5. P. 2103–2112.

38. Mikhailova A. et al. Differences in school effectiveness between resilient and struggling Russian schools // International Journal of Leadership in Education. 2023. P. 1–23.

39. Naicker I., Pillay S., Grant C. Schools performing against the odds: Enablements and constraints to school leadership practice // South African Journal of Education. 2016. T. 36, №. 4. С. 1–10.

40. Rutter M. Psychosocial resilience and protective mechanisms // American journal of orthopsychiatry. 1987. T. 57, №. 3. P. 316–331.

41. Schelvis R. M. C. et al. Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector // Teachers and Teaching. 2014. T. 20, №. 5. P. 622–637.

42. Selvitopu A., Kaya M. A meta-analytic review of the effect of socioeconomic status on academic performance // Journal of Education. 2023. Vol. 203. № 4. P. 768–780.

43. Tan C. Y. Socioeconomic status and student learning: insights from an umbrella review // Educational Psychology Review. 2024. T. 36, №. 4. P. 100.

44. Ungar M. (ed.). Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change. Oxford University Press, 2021.

45. Ungar M. (ed.). The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice. Springer Science & Business Media, 2011.

46. Wang M. C., Haertel G. D., Walberg H. J. Educational Resilience. Publication Series № 11. 1998.

47. Zumpe E. School improvement at the next level of work: the struggle for collective agency in a school facing adversity // Journal of Educational Change. 2024. T. 25, №. 3. P. 485–529.

Reference list

1. Analiz rezil'entnosti rossijskikh shkol = Analysis of Russian schools resilience. Moskva : FIOKO, 2020. URL: https://irooo.ru/images/files/obrasovanie/2024_PK/KPK2_4-PROG-SHMP-G.pdf (data obrashhenija: 26.07.2025).

2. Arinushkina A. A. O rezil'entnosti malokomplektnykh shkol = On the resilience of small schools // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 3. С. 82–94.

3. Bajborodova L. V. Osobennosti organizacii obrazovatel'nogo processa v sel'skoj malokomplektnoj shkole = Peculiarities of the organization of the educational process in rural small school / L. V. Bajborodova, M. V. Gruzdev, T. V. Lushnikova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2024. T. 30, № 4. S. 5–11.

4. Borytko N. M. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami = Educational systems management : uchebnik dlja studentov pedagogicheskikh vuzov / N. M. Borytko, I. A. Solovcova ; pod red. N. M. Borytko. Volgograd : Izd-vo VGIPK RO, 2006. 48 s.

5. Denisenko I. S. Povyshenie jeffektivnosti mehanizmov upravlenija kachestvom obrazovanija kak osnovnoe uslovie povyshenija rezul'tatov obrazovatel'noj organizacii = Improving the effectiveness of educational quality management mechanisms as the main condition for improving the results of an educational organization //

Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2023. T. 28, № 5. S. 131–141.

6. Zaichenko N. A. Tripoljarnaja strategija shkol'nyh komand: kejs rezil'entnosti shkol Vasileostrovskogo rajona Sankt-Peterburga = Tripolar strategy of school teams: case of school resilience in the Vasileostrovsky district of St. Petersburg / N. A. Zaichenko, A. L. Gektman // Upravlenie kachestvom obrazovaniya: teorija i praktika jeffektivnogo administrirovaniya. 2024. № 4. S. 3–15.

7. Zvjagincev R. S. Rezil'entnye shkoly v Rossii: metody opredeleniya i praktiki raboty = Resilient schools in Russia: methods of determining and working practices. URL: https://www.hse.ru/data/2022/02/26/1447555264/%D0%97%D0%B2%D1%8F%D0%B3%D0%B8%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%B2_%D1%80%D0%B5%D0%B7%D1%8E%D0%BC%D0%B5.pdf. (data obrashheniya: 26.07.2025).

8. Kak shkole stat' jeffektivnoï: upravlenie perehodom shkoly v jeffektivnyï rezhim raboty = How a school becomes effective: managing the school's transition to an effective mode of operation : metodicheskoe posobie / pod red. A. V. Zolotarevoi. Jaroslavl' : GAU DPO JaO IRO, 2021. 198 s.

9. Kormil'ceva A. L. Podhody k opredeleniju ponjatija «rezil'entnye shkoly» v Rossii i za rubezhom = Approaches to defining the concept of «resilient schools» in Russia and abroad / A. L. Kormil'ceva, I. Ju. Dulalaeva // Pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 4, № 7. S. 210–215.

10. Koroleva D. Genezis i prognoznnyj potencial jekosistemnogo podhoda v obrazovanii = Genesis and predictive potential of the ecosystem approach in education / D. Koroleva, T. Havenson, D. Tomasova // Forsajt. 2023. T. 17, №. 4. S. 93–109.

11. Korshunova O. V. Teoreticheskie osnovy stanovleniya obrazovatel'noj jekosistemy sel'skoj shkoly = Theoretical foundations of the formation of the educational ecosystem in rural school // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2024. № 3 (21) S. 5–21.

12. Kosareckij S. G. Obrazovatel'naja politika Rossijskoj Federacii postsovet'skogo perioda v otnoshenii trudnostej v obuchenii i ravenstva obrazovatel'nyh vozmozhnostej = Educational policy of the Russian Federation during the post-Soviet period regarding learning difficulties and equality of educational opportunities // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2023. № 5. S. 21–33.

13. Luksha P. Obrazovatel'nye jekosistemy: vznikajushhaja praktika dlja budushhego obrazovaniya = Educational ecosystems: emerging practice for the future of education / P. Luksha, D. Spenser-Kejs, D. Kubista. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnyeekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlyabudushhego-obrazovaniya> (data obrashheniya: 16.04.2025).

14. Manujlov Ju. S. Sootnoshenie ponjatij prostanstvo i sreda v kontekste upravlencheskoj praktiki =

The relationship between space and environment in the context of management practice // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2009. T. 15, №. 5. S. 83–84.

15. Moiseev A. M. Shkola ne mehanizm, a organizm = School is not a mechanism, but an organism // Upravlenie shkoloj. URL: https://upr.1sept.ru/view_article.php?ID=201000904 (data obrashheniya: 16.04.2025).

16. Novikova L. N. Shkola i sreda = School and environment. Moskva : Znanie, 1985. 80 s.

17. Pinskaja M. A. Shkoly, jeffektivno rabotajushhie v slozhnyh social'nyh kontekstah = Schools working effectively in complex social contexts / M. A. Pinskaja, S. G. Kosareckij, I. D. Frumin // Voprosy obrazovaniya. 2011. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkoly-jeffektivno-rabotayushchie-v-slozhnyh-sotsialnyh-kontekstah> (data obrashheniya: 16.04.2025).

18. Poverh bar'erov: issleduem rezil'entnye shkoly = On top of the barriers: exploring resilient schools / M. A. Pinskaja, T. E. Havenson [i dr.] // Voprosy obrazovaniya. 2018. № 4. S. 148–177.

19. Poverh bar'erov: istorii shkol, rabotajushhih v slozhnyh social'nyh uslovijah = Over the barriers: stories of schools operating in challenging social environments / pod obshh. red. M. A. Pinskaj, S. G. Kosareckogo. Moskva : Izdatel'skij dom NIU VShJe, 2019. 192 s.

20. Rajhel'gauz L. B. Rezil'entnost' obrazovatel'nyh rezul'tatov kak novyj princip sovremennoj didaktiki = Resilience of educational results as a new principle of modern didactics // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 4. S. 8–14

21. Raherbojmer K. Social'noe proishozhdenie i uspeh v uchebe – jeffektivnye shkoly v neblagoprijatnyh socioekonomicheskikh uslovijah = Social background and academic success – effective schools in adverse socioeconomic conditions / K. Raherbojmer, Je. D. Kljajn, I. Van Akeren // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Serija: Social'nye nauki. 2014. № 1 (33). S. 7–13.

22. Snopkova E. I. Mezhdisciplinarnoe sodержanie koncepta rezil'entnosti i ego pedagogicheskie smysly = Interdisciplinary content of the concept of resilience and its pedagogical meanings / E. I. Snopkova, O. V. Shatunova // Chelovecheskij kapital. 2024. № 3(183). S. 220–227.

23. Teorija i praktika podderzhki shkol, funkcionirujushhih v neblagoprijatnyh social'nyh uslovijah = Theory and practice of supporting schools functioning in adverse social conditions : monografija / pod red. G. B. Kornetova, A. I. Salova. Moskva : ASOU, 2017. 216 s.

24. Upravlenie shkoloj: teoreticheskie osnovy i metody = School management: theoretical foundations and methods : ucheb. posobie / V. S. Lazarev, Ju. S. Alferov, T. P. Afanas'eva [i dr.]; pod red. V. S. Lazareva. Moskva : Centr social. i jekonomich. issledovanij, 1997. 336 s.

25. Utkin A. V. Jekosistemnyj podhod v obrazovanii: ot metafory k metodologii i praktike = Ecosystem approach in education: from metaphor to methodology and practice / A. V. Utkin, K. V. Shevchenko // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. № 2 (107). S. 175–189.
26. Frumin I. D. Jekosistemy obrazovanija: s uvazheniem k slozhnosti = Education ecosystems: respecting complexity / I. D. Frumin, S. G. Kosareckij, O. V. Leshukov // Praktiki razvitija: novye otnoshenija v obrazovanii, ih realizacija i vozmozhnosti upravlenija. Krasnojarsk : Institut psihologii praktik razvitija, 2016. S. 22–31.
27. Cyrul'nikov A. M. Sociokul'turnye osnovanija razvitija sistemy obrazovanija. Metod sociokul'turnoj situacii = Sociocultural foundations of the development of the education system. Sociocultural situation method // Voprosy obrazovanija. 2009. № 2. S. 40–65.
28. Shamova T. I. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami = Educational systems management. Moskva : Uchebnyj centr «Perspektiva», 2009. 352 s.
29. Agasisti T., Avvisati F., Borgonovi F., Longobardi S. Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA // OECD Education Working Papers, № 167. Paris: OECD, 2018. 40 p.
30. Borazon E. Q., Chuang H. H. Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research // International Journal of Educational Development. 2023. T. 99. S. 102761.
31. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development // American psychologist. 1977. T. 32, № 7. P. 513.
32. Brooks J. E. Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools // Children & Schools. 2006. T. 28, № 2. P. 69–76.
33. Chu W. Resilience in education: concepts, contexts and connections: edited by Marold Wosnitza, Francisco Peixoto, Susan Beltman and Caroline F. Mansfield, Cham, Springer, 2018, 340 pp.
34. Costa A. et al. Determinants of academic achievement from the middle to secondary school education: A systematic review // Social Psychology of Education. 2024. T. 27, № 6. S. 3533–3572
35. Feldman R. What is resilience: an affiliative neuroscience approach // World psychiatry. 2020. T. 19, № 2. P. 132–150.
36. Lerner R. M. Resilience as an attribute of the developmental system: Comments on the papers of Professors Masten & Wachs // Annals of the New York academy of sciences. 2006. T. 1094. № 1. P. 40–51.
37. Masten A. S., Tyrell F. A., Cicchetti D. Resilience in development: Pathways to multisystem integration // Development and Psychopathology. 2023. T. 35, № 5. P. 2103–2112.
38. Mikhailova A. et al. Differences in school effectiveness between resilient and struggling Russian schools // International Journal of Leadership in Education. 2023. P. 1–23.
39. Naicker I., Pillay S., Grant C. Schools performing against the odds: Enablements and constraints to school leadership practice // South African Journal of Education. 2016. T. 36, № 4. S. 1–10.
40. Rutter M. Psychosocial resilience and protective mechanisms // American journal of orthopsychiatry. 1987. T. 57, № 3. P. 316–331.
41. Schelvis R. M. C. et al. Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector // Teachers and Teaching. 2014. T. 20, № 5. P. 622–637.
42. Selvitopu A., Kaya M. A meta-analytic review of the effect of socioeconomic status on academic performance // Journal of Education. 2023. Vol. 203. № 4. P. 768–780.
43. Tan C. Y. Socioeconomic status and student learning: insights from an umbrella review // Educational Psychology Review. 2024. T. 36, № 4. P. 100.
44. Ungar M. (ed.). Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change. Oxford University Press, 2021.
45. Ungar M. (ed.). The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice. Springer Science & Business Media, 2011.
46. Wang M. C., Haertel G. D., Walberg H. J. Educational Resilience. Publication Series № 11. 1998.
- Zumpe E. School improvement at the next level of work: the struggle for collective agency in a school facing adversity // Journal of Educational Change. 2024. T. 25, № 3. P. 485–529.

Статья поступила в редакцию 23.05.2025; одобрена после рецензирования 16.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 23.05.2025; approved after reviewing 16.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья

УДК 371.481

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-29

EDN: VACEQY

Педагогико-антропологические идеи Марии Монтессори

Геннадий Егорович Соловьев

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, Институт психологии, педагогики и социальных технологий, Удмуртский государственный университет. 426034, Удмуртская республика, г. Ижевск, Университетская, 1
ge_solowjew@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9627-3665>

Аннотация. В августе 2025 года исполняется 155 лет со дня рождения одного из самых выдающихся педагогов XX века – Марии Монтессори. Она является классиком образования и внесла существенный вклад в современную педагогику. Педагогические идеи М. Монтессори – заметное явление в зарубежном образовании первой половины XX века. Ее педагогические идеи, имеющие основание в антропологии ребенка, претендуют на универсальную ценность.

В статье предпринята попытка проанализировать антропологические идеи итальянского педагога. Основное внимание акцентируется на работе «Педагогическая антропология» (1910), а также рассматриваются ранние антропологические работы выдающегося педагога. Целью статьи является определение специфики антропологических основ педагогической концепции Монтессори, а также определение роли и значения ее антропологических идей в развитии теории и практики современной зарубежной педагогики. В статье анализируются основные антропологические представления о человеке, которые нашли отражение в различных работах прогрессивного педагога. Образ человека в трудах Монтессори представлен в трех аспектах: как живое существо, как социальный индивид и как творение Бога. Особое внимание автор статьи уделяет критике антропологических идей Монтессори, которая отражена в современных дискуссиях в зарубежной педагогике в связи с опубликованием ее антропологических работ.

Ключевые слова: Монтессори; педагогическая антропология; антропологический подход; образ человека; педагогическая концепция; зарубежная педагогика; критика

Для цитирования: Соловьев Г. Е. Педагогико-антропологические идеи Марии Монтессори // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 29–38. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-29>. <https://elibrary.ru/VACEQY>

Original article

Pedagogical and anthropological ideas of Maria Montessori

Gennady E. Soloviev

Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of pedagogy and educational psychology, Institute of pedagogy, psychology and social technologies, Udmurt state university. 426034, Udmurt republic, Izhevsk, Universitetskaya, 1
ge_solowjew@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9627-3665>

Abstract. August 2025 marks the 155th anniversary of the birth of Maria Montessori, one of the most prominent pedagogues of the XX century. She is a classicist of education who made a significant contribution to modern pedagogy. M. Montessori's pedagogical ideas are a notable phenomenon in foreign education of the first half of the XX century. Her pedagogical ideas have a basis in the anthropology of the child, which claims to be of universal value.

The article attempts to analyze the anthropological ideas of the Italian educator. The main attention is focused on the work «Pedagogical Anthropology» (1910), as well as early anthropological works of the outstanding pedagogue. The aim of the article is to determine the specifics of the anthropological foundations of Montessori's pedagogical concept, as well as to determine the role and significance of her anthropological ideas in the development of the theory and practice of modern foreign pedagogy. The article analyzes the main anthropological ideas about man, which are reflected in various works of the progressive pedagogue. The image of man in Montessori's works is presented in three aspects: as a living being, as a social individual and as a creation of God. Special attention is paid to the criticism of Montessori's

anthropological ideas, which is most vividly presented in modern discussions in foreign pedagogy in connection with the publication of her anthropological works.

Key words: Montessori; pedagogical anthropology; anthropological approach; human image; pedagogical concept; foreign pedagogy; criticism

For citation: Soloviev G. E. Pedagogical and anthropological ideas of Maria Montessori. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 29-38. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-29>. <https://elibrary.ru/VACEQY>

Введение

В настоящее время важной задачей педагогической науки является новое осмысление идей и опыта ведущих западных педагогов с целью оценить и использовать их творческий вклад в теории и практике отечественного образования. Особое место занимает педагогическая система итальянского педагога, врача, антрополога Марии Монтессори. Сегодня важным является новое прочтение ее работ, анализ возможностей и особенностей образования Монтессори и адаптации этого опыта к отечественным культурным традициям, его дальнейшее развитие в новых условиях.

Анализ отечественной психолого-педагогической литературы показывает, что объектом изучения большинства исследований по педагогике Монтессори является: социализация и воспитание личности; развитие самостоятельности учащихся; индивидуализация воспитания; «космическое воспитание»; проблемы математической подготовки к школе детей с нарушениями интеллекта; педагогические идеи Монтессори в общественном дошкольном образовании России; современная система подготовки и переподготовки работников дошкольного образования; эволюция идей образования Монтессори в зарубежной педагогике.

Практически отсутствуют исследования, направленные на раскрытие антропологических основ педагогической концепции прогрессивного педагога. Антропологические идеи появились на начальном этапе становления педагогической концепции Монтессори, в дальнейшем совершенствовались и модифицировались. Интерес к антропологическим идеям прогрессивного педагога возник лишь в последнее время в связи с публикацией ранних антропологических работ и фундаментального труда «Педагогическая антропология». Публикация этого научного труда вызвала оживленную дискуссию в научных трудах. В отечественной научной литературе проблемам антропологического подхода итальянского педагога уделено недостаточно внимания.

Вышесказанное определяет актуальность нашего исследования, призванного восполнить пробел в изучении педагогики М. Монтессори, что позволит расширить теоретическую и практическую базу для использования её идей в отечественном образовании. В этой связи цель настоящего исследования – выявить антропологические основания педагогической концепции Монтессори, а также определить роль и значение ее антропологических идей в развитии теории и практики современной зарубежной педагогики. Более полное исследование этой темы может обогатить российскую педагогику знаниями и опытом решения проблем воспитания и обучения, накопленными в мировой науке и практике.

Методы исследования

Выбор методов исследования обусловлен особенностями изучения историко-педагогического процесса. В работе использован комплекс методов: метод логического анализа общенаучной литературы и первоисточников, обобщения и систематизации, сравнительно-исторического анализа, интерпретации и метод смысловой реконструкции педагогических источников, ретроспективный историко-генетический, биографический методы.

Результаты исследования

В начале XX столетия идея совершенствования и улучшения «нового», «лучшего» человека становится все более актуальной. В это время возникает неисчерпаемая вера в силу научно-технических достижений и бесконечные возможности увеличения человеческих способностей. Достижения в изучении человека все чаще становятся целью биополитических начинаний и движущей силой новых движений. Образ «нового» человека в это время – центр научного, технического и демографического изучения.

Одним из сторонников этой новой идеи оптимизации человека была итальянский врач и педагог Мария Монтессори (1870–1952), которая видела реализацию данной идеи, прежде всего, в ребенке. Она разработала антропологический подход, охватывающий развитие ребенка с мо-

мента рождения, и рассматривала его как отправную точку всего образования.

Монтессори приписывает «новому» образованию способность создавать «нового» человека. В своем понимании «нового» учителя она видит будущего и эффективного творца «нового» образа ребенка. В фундаментальной работе «Педагогическая антропология» (1910) она программно заявляет о новой задаче учителя будущего как творца человеческой красоты, как нового дизайнера людей, «он готовит души к возвышенному чувству, которое ожидает будущее человечество» [Montessori, II, 2019, s. 432].

Вера Монтессори в «нового» человека имеет религиозно-духовную и позитивистско-научную направленность. В. Бём говорит о подходе Монтессори как об «эволюционной теологии», так как он сочетает научные методы со спиритуалистическими и эзотерическими мотивами. В этой перспективе ребенок предстает не только как объект количественного исследования, но и как спаситель и «вечный Мессия». В. Бём описывает этот реформаторский педагогический христианский взгляд на ребенка как «коперниканский поворот в образовании»: «Педагог больше не является солнцем, вокруг которого должен вращаться ребенок, но ребенок содержит внутри себя всю “солнечную” энергию, необходимую ему для собственного развития» [Böhm, 2010, s. 19].

Большую роль в обеспечении «нового» воспитания Монтессори отводит антропологии, которая изучает природу человека. Труды М. Монтессори по антропологии занимают важное место в ее творчестве. Ее антропологическое мышление базируется на работах представителей эволюционной теории, криминальной антропологии, евгеники, которых она прославляет и почитает как «авангард современной биологической мысли».

Теоретический подход Монтессори является синтезом позитивизма и теософии. Опираясь на медицинскую педагогику Ж. Итара и Э. Сегена и основываясь на биологической теории эволюции, итальянский педагог обосновала свой антропологический подход, который нашел выражение в работах Монтессори и основывается как на практическом взаимодействии с детьми, так и на тщательном наблюдении за их деятельностью и изучении научных трудов.

М. Монтессори свойственно системное понимание антропологии, в которой ведущие концепции из биологии и эволюционной теории оказываются связаны с социальной гигиеной и, прежде всего, с концепцией «социальной физики». В це-

лом она ссылается на огромное значение идей, разработанных в XX веке: концепцию среднего человека А. Кетле, исследования А. Де Джованни физиологической антропологии, в которой акцентируется внимание на причинно-следственных связях между биосоциальными причинами и врожденными аномалиями личности, идеи педагогической антропологии Д. Серджи о научном принципе изучения учеников посредством методов антропологии, антропологические измерения человека в итальянской криминальной антропологии конца XIX века (П. Брока, Ч. Ломброзо) [Hofer, 2001].

Основные антропологические представления о человеке Монтессори подробно изложила в 1910 году, опубликовав свой фундаментальный научный труд под названием «Педагогическая антропология». Глубокое понимание антропологических взглядов Марии Монтессори как важнейшей основы ее педагогики дают также лекции по педагогической антропологии, которые она читала в Римском университете в 1905/1906 учебном году. В лекциях она ратует за то, чтобы в научной педагогике был осуществлен «фундаментальный синтез между естественной точкой зрения, которая описывает биологическую человеческую личность, и моральной точкой зрения, которая всегда остается первой по времени и значению и которая формирует и подготавливает социального человека» [Montessori, I, 2019, s. 10]. Образование в понимании Монтессори раскрывается как объединение выводов современной научной антропологии, биологии, медицины, психологии и социологии с ориентацией на опыт и исторические и философские размышления о педагогике.

По мнению Монтессори, антропология как наука о человеке и педагогика как наука о его воспитании и образовании должны пониматься как комплексные науки. Антропологический подход Монтессори соответствует «многомерности человеческого существования, которое может быть рассмотрено с точки зрения различных дисциплин» [Holtstiege, 1999, s. 243]. Этот подход предполагает синтез наук в познании человека, в котором представлены, с одной стороны, эмпирические науки, такие как биология, этнология или медицина, а с другой – исторические науки, психология, философия и теология.

М. Монтессори рассматривает педагогику как интегративную науку, в которой выводы и методы различных гуманитарных наук включаются и анализируются для решения задачи воспитания

растущего молодого человека. Следует отметить, что данный подход соответствует современным тенденциям в зарубежной педагогической антропологии, а именно интегративному направлению. С 1960-х годов XX столетия в зарубежной педагогике развивается антропологический подход, направленный на интеграцию антропологических исследований из отдельных научных дисциплин в педагогику. Цель этих усилий – включить педагогически значимые результаты различных наук в педагогическую науку и способствовать решению внутренних педагогических проблем [Wulf, 2014].

Существенной характеристикой антропологии как науки, по мнению Монтессори, является ее метод, с помощью которого она предлагает изучать человека. Именно этот новый подход к педагогике является собственно научным. Монтессори отмечала, что стать антропологами можно только тогда, когда, овладев методом, станешь исследователем живых человеческих индивидов [Montessori, II, 2019]. По мнению Д. Серджи, учителя М. Монтессори, применение метода антропологии, то есть измерение головы, роста и т. д., еще не представляет реальной педагогической практики, а скорее, означает следование по пути, который ведет биологические науки к педагогике. Монтессори часто повторяла следующий тезис своего учителя: «Чтобы воспитывать, нужно знать человека, которого нужно воспитывать» [Montessori, II, 2019, s. 31].

Педагогическая антропология, опираясь на наблюдения и исследования, должна в конечном итоге подняться до философских концепций будущей судьбы человека с биологической точки зрения [Montessori, II, 2019]. Проблема судьбы человека в концепции Монтессори раскрывается в определенном ракурсе, а именно – в контексте биологической природы человека. Однако следует заметить, что педагогико-антропологический подход к данной проблеме заключается определением того, как формируется и осознается судьба воспитанника в контексте педагогических отношений, и какова роль педагога, воспитателя, родителя в этом процессе. Поэтому рассмотрение феномена судьбы в структуре педагогического взаимодействия заключается в актуализации понимания педагогического отношения как очень ответственного, имеющего важнейшие последствия в жизненном пути человека. Этот аспект не нашел отражения в педагогической концепции Монтессори [Соловьев, 2009].

Научное изучение детей предполагает определенные требования к антропологической подготовке педагога. Монтессори подчеркивала не только важность наблюдения со стороны педагога и грамотного использования методов экспериментальной психологии в понимании человека, но прежде всего необходимость «пробудить в нем дух научного исследования, которое распахнет перед ним двери более широких возможностей» [Монтессори, 2014, с. 59].

При сборе данных антропологическая наука использует два способа исследования: наблюдение (антропоскопия) и измерение (антропометрия). Для того чтобы производить измерения, необходимо знать специальные антропометрические инструменты и уметь ими пользоваться. При наблюдениях, по мнению Монтессори, необходимо обращаться с собой как с инструментами, то есть избавиться от собственной личности, от всех предубеждений, чтобы стать способными объективно фиксировать реальные факты [Montessori, II, 2019]. Она также подчеркивает тот факт, что такое глубокое знание человека невозможно без учета того, что «в конкретной реальности жизни» человек находится под сильным влиянием социальных обстоятельств своего общественного положения.

В своем научном подходе Монтессори опирается на идеи Э. Блюма, который предложил термин «педология» для антропологической науки в трех вариантах: общая педология, лабораторная педология и интроспективная педология. Общим методологическим подходом для всех форм педологии является «непосредственное наблюдение за человеком». Вместо термина «общая педология» Монтессори предложила использовать термин «педагогическая антропология».

При разработке антропологического подхода в педагогике она обращается прежде всего к научным открытиям своего времени и к своим собственным эмпирическим экспериментам. Для школьной практики Монтессори разработала «биографическую документацию», с помощью которой учителя могут лучше распознать индивидуальность своих учеников и более интенсивно учитывать ее при разработке учебных процессов [Montessori, II, 2019].

Центральным мотивом педагогической антропологии Монтессори было предотвращение и устранение неблагоприятных факторов, которые вредят нормальному развитию человека. Знания о голове и черепе (краниология), о грудной клетке, тазе и конечностях, о коже и пигмен-

тах вплоть до волос, которые подробно представлены в содержании «Педагогической антропологии», должны позволить педагогам распознавать «аномалии», «дегенерации» и «деформации» в развитии человека.

В контексте своих ранних работ Монтессори демонстрирует уверенность в возможностях педагогической антропологии. Она отмечает, что центральным объектом педагогической антропологии является «нормальное исполнение творчества». Поэтому «антропология хочет защитить рост человека, чтобы направить его во всем богатстве природы к исполнению его биологического предназначения таким образом, чтобы окружающая среда не могла его изуродовать» [Montessori, II, 2019, s. 419].

«Педагогическая антропология» охватывает все человечество, но особое внимание уделяет нормальному человеку. Ее цель – это далеко идущая и рациональная система гигиены. Предлагаемая система гигиены уделяет больше внимания самому человеку, чем его окружению, и стремится усовершенствовать его физиологические функции или исправить любую тенденцию к аномальным и патологическим отклонениям. Монтессори развила в своей работе «Педагогическая антропология» идею «физической, психологической и социальной гигиены», которая должна была сделать отклонения от нормального развития поддающимися терапии и воспитанию.

Педагогика, по мнению Монтессори, должна быть социальной медициной, и она должна уметь диагностировать больных людей, выяснять причины болезней и пытаться их лечить. Монтессори также подчеркивает четкое различие в деятельности врача и педагога при изучении анатомии и физиологии человека. Для врача – точное изучение анатомии и физиологических механизмов должно быть руководством для диагностики при выявлении заболеваний человеческого организма. Задача педагога – не определить болезнь в организме человека, а распознать личность в ее индивидуальности с помощью сравнительных исследований. Поэтому для педагога важно «понять человека в его особенностях», чтобы оказать ему педагогическую поддержку. Такой подход педагога уже не анатомический как в медицине, а «антропологический» [Montessori, I, 2019].

Монтессори опубликовала свой основной труд по педагогической антропологии в начале XX столетия, но в дальнейшем обогатила свой антропологический подход в ходе педагогиче-

ской работы различными дополнительными идеями. Антропологические идеи выдающегося педагога прослеживаются на разных уровнях, так как в концепции великого педагога могут быть выделены теологические, философские, культурно-критические и биологические аспекты понимания образа человека.

Если в первый период своей педагогической деятельности Монтессори делает упор на роль метода в решении педагогических проблем, то в дальнейшем центром её внимания становится личность ребенка. Термин «метод», который она сама ранее использовала для антропологического подхода, на самом деле был лишь средством познания и дальнейшего воспитания человека. В основе ее антропологического подхода было всестороннее развитие человеческой личности. «В центре внимания должна быть человеческая личность, а не метод воспитания» [Ludwig, 2022, s. 34].

В. Бём также подчеркивает важность этих антропологических объяснений Монтессори, так как она больше «говорит о ребенке и о целях воспитания, чем о том, как его осуществлять, то есть о методе» [Böhm, 2010, s. 16]. Использование научных методов и измерений понималось не как цель, а как средство разработки эффективных стратегий обучения и воспитания. Она считала главным делом своей жизни то, что «подняла педагогику над уровнем простого эмпирического знания, оторвав ее от зыбкой почвы философских спекуляций и заложив прочный фундамент современной науки об образовании» [Böhm, 2025, s. 17].

Монтессори не просто хотела разработать новый метод обучения, а хотела создать новый образ ребенка. Она была твердо убеждена, что принципиально новый метод воспитания и обучения не может быть создан только за счет совершенствования школы и образования и, прежде всего, необходимо сформировать у педагогов новое представление о ребенке и новый образ мышления.

Изучая антропологический подход Монтессори, сталкиваемся с определенной трудностью, так как концепция человека включена во все ее произведения без определенной системы. П. Освальд отмечает, что Монтессори не представила «свою концепцию человека в явном виде, но она подразумевается в ее работах и проявляется в разрозненных высказываниях и аллюзиях». В целом, он говорит о «неявной антропологии Монтессори» [Oswald, 1970, s. 35].

Анализ научной литературы, посвященной проблеме антропологического подхода Монтессори, свидетельствует о том, что она рассматривает человека в трех аспектах: как живое существо со своим собственным процессом развития, как индивидуальность и социального индивида и как творение Бога. Описывая образовательные цели, она исходит из этих трех различных точек зрения, которые, рассматриваемые вместе, и приводят к комплексному антропологическому подходу к человеку [Holtstiege, 1999; 2009; Oswald, 1970; Waldschmidt, 2001].

Рассматривая человека как живое существо, Монтессори отмечает, что изучение жизни начинается с ее истоков: жизнь – «творческая человеческая сила», маленький ребенок наделен особой динамичной психической природой, которая оставалась неизвестной на протяжении тысячелетий [Монтессори, 2011].

По ее мнению, развитие ребенка проходит через «двойную эмбриональную жизнь»: пренатальную или внутриутробную фазу и постнатальную фазу [Монтессори, 2011]. В пренатальной фазе формируются органы, а в постнатальной фазе человек приобретает характеристики, соответствующие его виду (правильная походка, язык и культурно специфическое поведение).

Монтессори акцентировала внимание на аспектах незрелости, симптомах дефицита и открытости миру у людей по сравнению с животными. В отличие от животных, ребенок – это существо с небольшим количеством инстинктов. По ее мнению, люди, в отличие от животных, не демонстрируют поведение, закрепленное наследственностью, а обладают неограниченной способностью к адаптации. Благодаря своему разуму и интеллекту люди могут выносить суждения и принимать решения.

Антропология М. Монтессори имеет параллели с положениями философской антропологии, а именно, взглядами А. Гелена на человека как на неспециализированное и биологически неполноценное существо, которому в качестве компенсации дан интеллект. Взгляды биолога и антрополога А. Портмана о двойственности эмбриональной жизни человека и долгом периоде детства также имеют параллели с идеями Монтессори.

Человек как личность – второй аспект, который играет важную роль в представлениях Монтессори о человеке. Для Монтессори важно понимать детство не как переходный этап к взрослой жизни, а рассматривать его как самостоятельную

стадию развития со своими законами. Она видит развитие личности в успешной интеграции индивидуальности и социальности таким образом, чтобы человек мог объединяться с другими людьми и в то же время сохранять свою свободную индивидуальность. Цель педагогики Монтессори – «лично-ориентированное образование, которое серьезно относится к людям как к индивидуальным и социальным существам, обладающим личным достоинством, и стремится поддерживать и развивать процесс формирования личности» [Oswald, 1970, s. 36].

Монтессори подчеркивала, что формирование обоих аспектов играет роль с рождения, но до конца детства (примерно до 12 лет) на первый план выходит развитие индивидуальности, а в подростковом возрасте определяющим является развитие социальности, особенно в ее всеобъемлющем социальном и космическом измерении. По мнению Монтессори, не существует противоречия между независимостью личности и ее социальностью. Только если ребенок может развиваться самостоятельно, он может вступать в отношения с другими людьми. Именно предоставляя ребенку все эти средства для самостоятельности, развиваем жизненную силу и возможность социальных отношений. Монтессори рассматривает общество как объединение индивидов, и качество общества зависит от развития и качества индивидуальности отдельных людей. И наоборот, более высокое развитие индивидуальности также зависит от более высокого развития общества [Ludwig, 2022].

По мнению Монтессори, «ребенок – строитель самого себя», бессознательно следует внутреннему плану и развивается в своем собственном темпе. Таким образом, «с самого рождения ребенок обладает конструктивным потенциалом, который должен раскрываться за счет окружающей среды». Эта «творческая человеческая сила» является движущей силой или двигателем ребенка в его отношениях с внешним миром. Способ, с помощью которого ребенок справляется с этой задачей, – «впитывающий разум», с его помощью он целостно впитывает окружающую среду. Взрослые не могут повлиять на это развитие, поскольку они не знают его плана. Однако несвоевременное вмешательство взрослого может разрушить этот план или направить его в неправильное русло.

С другой стороны, Монтессори подчеркивает ответственность взрослого за формирование личности ребенка по отношению к социальному

сообществу. Поэтому задача взрослого – пробудить заложенные в ребенке способности и таланты и поддержать их развитие. Она описывает влияние среды как «подчиненный фактор в явлениях жизни; который оказывает влияние, поскольку может способствовать или препятствовать, но не создает» [Монтессори, 2014, с. 116]. Педагог может способствовать процессам развития, заложенным во внутреннем плане, оптимизируя подготовку среды и предоставляя подходящие материалы.

По мнению Монтессори, для всестороннего развития человеческой личности необходимо также соответствующим образом развивать человеческий потенциал. Она была убеждена в том, что путь к знаниям может пролегать только через органы чувств, и что духовный рост связан с развитием и совершенствованием сенсорного восприятия. Дидактические материалы, разработанные Монтессори, и их использование также следует рассматривать в этом теоретическом ракурсе.

Однако Монтессори была заинтересована не только в развитии различных способностей человека путем стимулирования сенсорных и моторных функций. Скорее, ее цель – развить духовное измерение человеческого разума и пробудить в ребенке осознание тайны природы и мира, в чем она также видит подготовку к религиозному воспитанию ребенка [Bollnow, 1959].

Третий компонент в антропологических представлениях Монтессори о человеке – это человек как существо Бога. Монтессори неоднократно подчеркивала, что ее общие педагогические принципы тесно переплетены с религиозным воспитанием и что это дает ее методу возможность «глубже проникнуть в жизнь души ребенка и таким образом выполнить свою истинную воспитательную миссию». В ее концепции периоды восприимчивости («сензитивные периоды»), соответствующие развитию личности, являются частью жизненного плана, свойственного каждому живому существу, «за которым скрывается дух и мудрость Бога, действующие в ребенке», и с помощью которого «ребенок совершает над собой чудо творения» [Walther, 2008, s. 220].

Антропологический подход Марии Монтессори основан на гипотезе о том, что в каждом ребенке, даже в его эмбриональном состоянии, присутствует имманентный план, а также внутренняя движущая сила, которую Монтессори описала греческим словом *hormé*, заимствованном ею из гормической психологии У. Мак Ду-

галла, что можно перевести как «внутренняя движущая сила» и соответствует латинскому слову «мотор» [Böhm, 2025]. Этот план и эта сила появились в ребенке не случайно, а были заложены Богом в момент его зачатия.

Религиозная убежденность Монтессори в том, что мир и человек – творение Божье, впоследствии послужила важным фактором для образовательной деятельности. Образовательная концепция антропологии Монтессори с самого начала основывается на обусловленности обучения человека божественным духом. «Секрет воспитания заключается в том, чтобы распознавать и наблюдать божественное в человеке, то есть знать, любить и служить божественному в человеке; помогать и сотрудничать с позиции творения, а не творца» [Ludwig, 2019, s. 103].

Космическая теория Монтессори тесно связана с ее пониманием человека как творения Бога. Мир рассматривается как динамичное целое с многообразными взаимосвязями, в которое человек активно вмешивается и помогает формировать «сверхприроду» (культурные и цивилизационные достижения). Обладая духом, интеллектом и психикой, человек должен выполнять свои задачи в космическом плане творения. Все живые существа являются частью творения и человек должен прийти к осознанию своей гораздо большей ответственности за космическую задачу: сотрудничество с другими в работе над своим окружением, над всей Вселенной [Монтессори, 1999].

Приверженность Монтессори делу мира и ее «космическое воспитание», провозглашенное с этой целью, иллюстрируют пафос, который проходит через все ее работы, а именно связь между природой ребенка и эволюционными законами его развития с таинственным чудом божественного творения. Она сама неоднократно подчеркивала неконфессиональный характер своей педагогики и выделяла это в качестве ее основного принципа.

В разные исторические периоды о педагогике Монтессори в России и за рубежом высказывались различные мнения: от безусловно положительных до резко отрицательных. Сформировался также ряд стойких предубеждений и штампов (как положительных, так и отрицательных), не имеющих ничего общего с реальным положением дел.

Антропологические идеи педагогики Монтессори в последнее время подверглись критике, в частности в работах С. Зайхтер, в которых анализируется основное произведение Монтессори «Педагогическая антропология», не переведен-

ное на немецкий язык до 2019 года. В новой книге «Длинная тень Марии Монтессори. Мечта об идеальном ребенке» С. Зайтхер пытается доказать, что прогрессивный педагог на протяжении всей своей жизни представляла расовые, идеологические и евгенические взгляды. «Особенность моего исследования, – объясняет С. Зайтхер, – заключается в том, что я попыталась проанализировать мышление Монтессори, основанное на смеси расовой антропологии, евгеники, эволюционной теории и сексуальной гигиены, в интеллектуальном контексте конца XIX и начала XX веков» [Seichter, 2024, s. 16].

С. Зайтхер обвиняет Монтессори в «расовой антропологии» и стремлении к представлению «идеального ребенка» как «нового мессии». Руководящей воспитательной целью Монтессори было воспитание «детей более совершенной расы, лучшего человечества», с помощью которых мир должен был быть «очищен и защищен от прогрессирующего вырождения». За год до своей смерти Мария Монтессори мечтала создать идеального человека с помощью биополитических интервенций и развила свои идеи по созданию «Министерства расы» (1951) [Seichter, 2025].

Несомненно то, что педагогика Монтессори не может быть понята без широкого исторического и культурного контекста. Критические замечания, предъявляемые к антропологическим взглядам Монтессори, требуют тщательного анализа и объективной оценки.

Следует заметить, что как и многие реформаторы своего времени, она хотела спасти человечество от культурного, морального и антропологического разложения. Однако Монтессори четко дистанцируется от идеологических взглядов, согласно которым идеальный тип человека реализуется в определенной расе («ведущей расе»).

Важно подчеркнуть, что известный итальянский педагог, врач и общественный деятель Мария Монтессори является видным представителем эмпирической науки своего времени. Чтобы полностью раскрыть значение ее научного наследия, необходимо изучить его в контексте научных дискуссий того времени, в контексте эпохи, и определить, в чем состоит сходство и особенности ее идей по сравнению с идеями других ученых. В процессе своей жизни она дистанцировалась от взглядов своего раннего творчества и приходила к новым идеям или, по крайней мере, расширяла или модифицировала свои прежние подходы.

В современных дискуссиях также подчеркивается факт близости М. Монтессори к фашистскому лидеру Б. Муссолини и сотрудничество с ним. По мнению С. Зайтхер, метод Монтессори занял заметное место в подготовке учителей и образовательной практике только после распространения фашизма и связанной с ним реорганизации итальянской системы образования; её антропологический идеал красивого, здорового, сильного и интеллектуального человека и ее убежденность в превосходстве «средиземноморской расы» соответствовали расистским и евгеническим идеям фашистской Италии [Seichter, 2025].

Однако важно отметить, что Монтессори пользовалась международным уважением не только как педагог, но и как борец за права женщин и пацифистка. В этом отношении Б. Муссолини больше интересовала популярность Монтессори, чем содержательные концепции образования. На самом деле этот временный союз по расчету был обречен на провал. В результате, в 1934 году Муссолини закрыл все учреждения Монтессори. Также следует отметить, что судьба наследия Монтессори показывает, что на практике были реализованы как раз гуманистические ценности и идеалы, что в какой-то степени тоже является аргументом в защиту позиции выдающегося педагога [Barz, 2024].

В целом можно согласиться с Х. Людвигом, который отмечает, что необходимо соблюдать основные правила научного обсуждения педагогики Марии Монтессори и использовать стандарты герменевтических методов работы, то есть ее высказывания не должны быть вырваны из общего контекста. В частности, он подчеркивает, что сочинения Монтессори являются не систематически структурированными трактатами, а в основном стенограммами речей, большинство из которых были произнесены свободно и на разных языках, с богатыми образами, страстными выражениями, не имеют четкой терминологии, Монтессори работала над своей педагогической концепцией до самой смерти и постоянно пересматривала ее. Идеи Монтессори являлись отражением существующих научных подходов и дискуссий и в течение жизни постоянно дополнялись и изменялись [Ludwig, 2019].

При научной интерпретации текстов Монтессори необходимо сохранять позицию, максимально свободную от предвзятых мнений, критически осмысливать собственные предположения и, в дополнение к наиболее полному и точ-

ному знанию оригинального произведения, принимать во внимание научные интерпретации других.

Заключение

Антропологическое мышление Монтессори представляет собой сочетание научного познавательного интереса и религиозно-духовных убеждений. Монтессори борется за высшее развитие человека и за искоренение всякого зла и диагностирует патологические, моральные и интеллектуальные отклонения человека от нормы.

В педагогической антропологии Марии Монтессори можно выделить две различные позиции: различие между общей структурой развития и ее формированием через индивидуальность каждого ребенка.

Одна позиция характеризуется индивидуальным характером, она ориентирована на развитие ребенка. Другая позиция описывает развитие ребенка как среднего человека. Педагогический подход Монтессори учитывает среднестатистического человека, рассматривается идея нормализации в педагогике.

Мария Монтессори понимала свою педагогику как интеграционную науку. Педагогическая антропология должна направить свои цели на фундаментальную идею возможного совершенствования человека, основанного на опытно-научном познании законов человеческой жизни. На протяжении всей своей жизни Монтессори стремилась строить свою научную педагогику на антропологических данных, которые она получала, изучая специальную литературу своего времени и проводя собственные исследования. В книге «Педагогическая антропология» она осмыслила научный дискурс своего времени и использовала свои наблюдения и эмпирические данные, чтобы обосновать необходимость педагогических инноваций. Монтессори убедительно отстаивала силу образования и воспитания в форме профилактических, лечебных и специальных образовательных мероприятий.

Знакомство с антропологическими идеями Монтессори имеет огромное значение для более глубокого понимания истоков ее педагогического мышления. Центральные базовые антропологические идеи вошли в более позднюю педагогику и дидактику, ориентированную на конкретный материал. В этом отношении антропология представляет собой важную научную основу для последующей педагогики Монтессори, так как процесс становления человека происходит в био-

логическом, философском, теологическом, социологическом и педагогическом аспектах. Основные антропологические идеи Монтессори о воспитании и образовании призваны служить ориентиром для различных педагогических сфер деятельности. Она внесла значительный вклад в личностно-ориентированное образование и преподавание во многих странах.

Библиографический список

1. Монтессори М. Впитывающий разум ребенка. Санкт-Петербург : Благотворительный фонд «Волонтеры», 2011. 320 с.
2. Монтессори. Москва : И.Д. Шалвы Амонашвили, 1999. 224 с.
3. Монтессори М. Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет. Москва : Центрполиграф, 2014. 414 с.
4. Соловьев Г. Е. Педагогика судьбы. Антропологические основы воспитания : монография. Ижевск : Изд-во Удм.ун-та, 2009. 246 с.
5. Barz H. Größtenteils haltlose Vorwürfe: Warum die Debatte um Maria Montessori wenig neue Erkenntnisse bietet – ein Gastbeitrag. URL: www.Shop4teachers.de (датаобращения: 12.01.2025).
6. Böhm W. Maria Montessori: Die bekannte Unbekannte Über Grundannahmen ihres Denkens // Seichter S. (Hg). Maria Montessori – die Unantastbare? Der Mythos Montessori zerbröckelt // Beltz in der Verlagsgruppe Beltz Weinheim Basel, 2025. S. 17–30.
7. Böhm W. Maria Montessori. Einführung mit zentralen Texten Paderborn: Schöningh, 2010. 238 s.
8. Bollnow O. F. Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch Über unstetige Formen der Erziehung 2. Aufl. Stuttgart, 1959. 48 s.
9. Hofer C. Die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris oder: Die Erziehung zum neuen Menschen. Würzburg: Ergon, 2001. 229 s.
10. Holtstiege H. Das Menschenbild bei Maria Montessori. Grundzüge ihrer Anthropologie im Kontext der aktuellen Diskussion. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 1999. 270 s.
11. Holtstiege H. Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori Pädagogik. Freiburg: Herder, 15. Auflage, 2009. 229 s.
12. Ludwig H. Einführung des Herausgebers// Maria Montessori Anthropologische Schriften I. Frühe anthropologische Werke 1903–1906. Herausgegeben, eingeleitet, übersetzt und textkritisch bearbeitet von Harald Ludwig. Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau, 2019. S. I–XXIII.
13. Ludwig H. (Hrsg.) Montessori M. Grundgedanken der Montessori-Pädagogik, Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau, 2022. 360 s.
14. Montessori M. Anthropologische Schriften I. Frühe anthropologische Werke 1903–1906. Herausgegeben, eingeleitet, übersetzt und textkritisch bearbeitet von

Harald Ludwig. Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau, 2019. 616 s.

15. Montessori M. Anthropologische Schriften II. Pädagogische Anthropologie Herausgegeben, eingeleitet, übersetzt und textkritisch bearbeitet von Harald Ludwig. Herder GmbH, Freiburg im Breisgau, 2019. 688 s.

16. Oswald P. Die Anthropologie Maria Montessoris. Münster: Coppenrath, 1970. 68 s.

17. Seichter S. Der lange Schatten Maria Montessoris. Beltz. Weinheim Basel, 2024. 128 s.

18. Seichter S. Maria Montessori – die Unantastbare? Zur Einleitung// Seichter S. (Hrsg.). Maria Montessori – die Unantastbare? Der Mythos Montessori zerbröckelt // Beltz in der Verlagsgruppe Beltz Weinheim Basel, 2025. s. 7-16.

19. Waldschmidt I. Maria Montessori. Leben und Werk. München, Verlag C. H. Beck, 2001. 106 s.

20. Walther M. Zur Rolle der Religion in der Pädagogik Maria Montessoris und deren Rezeption in der deutschen Religionspädagogik // Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7, H. 2, 2008. S. 214–225.

21. Wulf C., Zirfas J. Theorie. // Wulf C., Zirfas J. (Hrsg.) Handbuch Pädagogische Anthropologie. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2014. C. 29–42.

Reference list

1. Монтессори М. Впитывающий разум ребенка = Child's absorbing mind. Санкт-Петербург : Благотворительный фонд «Волонтеры», 2011. 320 с.

2. Монтессори = Montessori. Москва : И.Д. Шалвы Амонашвили, 1999. 224 с.

3. Монтессори М. Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет = My method. Guidance on parenting 3 to 6 year olds. Москва : Центрполиграф, 2014. 414 с.

4. Соловьев Г. Е. Педагогика судьбы. Антропологические основы воспитания = Pedagogy of fate. Anthropological foundations of education : монография. Ижевск : Изд-во Удм.ун-та, 2009. 246 с.

5. Barz H. Größtenteils haltlose Vorwürfe: Warum die Debatte um Maria Montessori wenig neue Erkenntnisse bietet – ein Gastbeitrag. URL: www.Shop4teachers.de (датаобращения: 12.01.2025).

6. Böhm W. Maria Montessori: Die bekannte Unbekannte Über Grundannahmen ihres Denkens // Seichter S. (Hg). Maria Montessori – die Unantastbare? Der Mythos Montessori zerbröckelt // Beltz in der Verlagsgruppe Beltz Weinheim Basel, 2025. S. 17–30.

7. Böhm W. Maria Montessori. Einführung mit zentralen Texten Paderborn: Schöningh, 2010. 238 s.

8. Bollnow, O. F. Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch Über unstetige Formen der Erziehung. 2. Aufl. Stuttgart, 1959. 48 s.

9. Hofer C. Die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris oder: Die Erziehung zum neuen Menschen. Würzburg: Ergon, 2001. 229 s.

10. Holtstiege H. Das Menschenbild bei Maria Montessori. Grundzüge ihrer Anthropologie im Kontext der aktuellen Diskussion. Freiburg., Basel., Wien: Herder, 1999. 270 s.

11. Holtstiege H. Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori Pädagogik. Freiburg: Herder, 15. Auflage, 2009. 229 s.

12. Ludwig H. Einführung des Herausgebers // Maria Montessori Anthropologische Schriften I. Frühe anthropologische Werke 1903–1906. Herausgegeben, eingeleitet, übersetzt und textkritisch bearbeitet von Harald Ludwig. Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau, 2019. S. I–XXIII.

13. Ludwig H. (Hrsg.) Montessori M. Grundgedanken der Montessori-Pädagogik, Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau, 2022. 360 s.

14. Montessori M. Anthropologische Schriften I. Frühe anthropologische Werke 1903–1906. Herausgegeben, eingeleitet, übersetzt und textkritisch bearbeitet von Harald Ludwig. Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau, 2019. 616 s.

15. Montessori M. Anthropologische Schriften II. Pädagogische Anthropologie Herausgegeben, eingeleitet, übersetzt und textkritisch bearbeitet von Harald Ludwig. Herder GmbH, Freiburg im Breisgau, 2019. 688 s.

16. Oswald P. Die Anthropologie Maria Montessoris. Münster: Coppenrath, 1970. 68 s.

17. Seichter S. Der lange Schatten Maria Montessoris. Beltz. Weinheim Basel, 2024. 128 s.

18. Seichter S. Maria Montessori – die Unantastbare? Zur Einleitung// Seichter S. (Hrsg.). Maria Montessori – die Unantastbare? Der Mythos Montessori zerbröckelt // Beltz in der Verlagsgruppe Beltz Weinheim Basel, 2025. s. 7-16.

19. Waldschmidt I. Maria Montessori. Leben und Werk. München, Verlag C. H. Beck, 2001. 106 s.

20. Walther M. Zur Rolle der Religion in der Pädagogik Maria Montessoris und deren Rezeption in der deutschen Religionspädagogik // Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7., H. 2, 2008. S. 214–225.

21. Wulf C., Zirfas J. Theorie. // Wulf C., Zirfas J. (Hrsg.) Handbuch Pädagogische Anthropologie. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2014. C. 29–42.

Статья поступила в редакцию 26.05.2025; одобрена после рецензирования 20.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 26.05.2025; approved after reviewing 20.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья

УДК 37.013.2:373.2(470+510)

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-39

EDN: WFGJZL

Культурные основания и педагогические перспективы подготовки педагогов дошкольного образования в России и Китае

Валентина Николаевна Белкина¹, Анна Владимировна Соболева²

¹Доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, Республиканская, 108/1

²Соискатель, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, Республиканская, 108/1

¹belkinavn25@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1903-7500>

²mirazhanna2012@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0007-9487-185X>

Аннотация. Статья посвящена анализу влияния культурных и исторических традиций на формирование систем подготовки педагогов дошкольного образования в России и Китае. В исследовании рассматриваются культурные ценности, исторически сложившиеся подходы и их отражение в содержании образовательных программ и профессиональной деятельности педагогов, их влияние на современные подходы к обучению и воспитанию детей. Исследование основывается на анализе ключевых педагогических документов, образовательных стандартов, концепций и стратегий, действующих в обеих странах, а также на сопоставлении этапов подготовки, акцентов в образовательных моделях и педагогических подходов. Выделяются ключевые особенности каждой системы, обусловленные национальными педагогическими традициями. Подчеркивается роль культурной преемственности, а также значимость глобальных трендов (цифровизация, инклюзия, гуманизация образования, внедрение компетентностной модели и практико-ориентированных методов обучения). Вводится модельный кластер преемственной подготовки педагогов дошкольного образования как инструмент комплексного подхода к формированию профессиональной идентичности воспитателя. Данная модель рассматривается как универсальный инструмент обеспечения качества подготовки педагогов в условиях быстро меняющихся социокультурных и технологических реалий. Особое внимание уделено анализу динамики педагогических подходов с 1990-х годов по настоящее время, включая переход к компетентностной модели, цифровизацию и усиление роли инклюзивного образования. Также рассматриваются перспективы дальнейшего развития систем педагогической подготовки в условиях глобализации и межкультурного обмена.

Ключевые слова: дошкольное образование; подготовка педагогов; культурные традиции; Россия; Китай; педагогическая система; цифровизация; гуманизация; модельный кластер; преемственность; перспективы развития

Для цитирования: Белкина В. Н., Соболева А. В. Культурные основания и педагогические перспективы подготовки педагогов дошкольного образования в России и Китае // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 39–51. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-39>. <https://elibrary.ru/WFGJZL>

Original article

Cultural roots and pedagogical perspectives of preschool education teacher preparation in Russia and China

Valentine N. Belkina¹, Anna. V. Soboleva²

¹Doctor of pedagogical sciences, candidate of psychological sciences (PhD equivalent), professor, head of department of preschool pedagogy and psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

²Researcher, department of preschool pedagogy and psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

¹belkinavn25@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-1903-7500>

²mirazhanna2012@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0007-9487-185X>

Abstract. The article is devoted to analysing the influence of cultural and historical traditions on the formation of systems for the training of preschool education teachers in Russia and China. The study examines cultural values, historically established approaches and their reflection in the content of educational programmes and professional activities of teachers, their influence on modern approaches to teaching and upbringing of children. The research is based on the analysis of key pedagogical documents, educational standards, concepts and strategies in place in both countries, as well as a comparison of the stages of training, the focus of educational models and pedagogical approaches. The key features of each system are highlighted, conditioned by national pedagogical traditions. The role of cultural continuity is highlighted, as well as the significance of global trends such as digitalisation, inclusion, humanisation of education, introduction of competency-based model and practice-oriented teaching methods. A model cluster of succession in the preparation of preschool teachers is introduced as a tool for a comprehensive approach to the formation of professional identity of the educator. This model is seen as a universal tool for ensuring the quality of teacher training in the context of rapidly changing socio-cultural and technological conditions. Special attention is paid to the analysis of the dynamics of pedagogical approaches from the 1990-s to the present, including the transition to the competence model, digitalisation and the increasing role of inclusive education. The prospects for the further development of teacher training systems in the context of globalisation and intercultural exchange are also discussed.

Key words: preschool education; teacher training; cultural traditions; Russia; China; pedagogical system; digitalization; humanization; model cluster; continuity; development prospects

For citation: Belkina V. N., Soboleva A. V. Cultural roots and pedagogical perspectives of preschool education teacher preparation in Russia and China. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 39-51. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-39>. <https://elibrary.ru/WFGJZL>

Введение

Система подготовки педагогов дошкольного образования в любой стране отражает не только образовательные потребности, но и глубокие культурные, социальные и исторические особенности общества. Россия и Китай представляют собой уникальные примеры стран, где воспитание дошкольников строится на мощных философских и педагогических основаниях: в России – на гуманистических и деятельностных подходах, а в Китае – на конфуцианской философии, коллективизме и патриотизме. Исследование культурных корней этих систем позволяет глубже понять специфику образовательных стратегий и определить векторы их дальнейшего развития.

Параллельно с сохранением традиционных педагогических ориентиров обе страны сталкиваются с необходимостью реагировать на современные вызовы. В последние десятилетия усилилось влияние глобальных процессов, трансформирующих содержание и цели образования. Это обостряет вопросы, связанные с профессиональной подготовкой педагогов, особенно в условиях цифровизации, инклюзии и изменения социокультурных приоритетов. В частности, цель 4 Целей устойчивого развития (ЦУР) – «Качественное образование» – делает акцент на подготовке высококвалифицированных педагогов, что усиливает необходимость международного сотрудничества и обмена лучшими практиками. В этом контексте сравнительное исследование России и Китая приобретает особую значимость.

Понимание этих изменений требует обращения к сравнительному анализу подходов, реализуемых в различных культурных контекстах. Сравнение систем России и Китая позволяет выявить не только общие вызовы, но и уникальные стратегии подготовки воспитателей, отражающие историко-культурную специфику и государственные приоритеты.

Результаты исследования

Историко-культурные основания и специфика дошкольного образования в России и Китае

В России зарождение систематического дошкольного образования имеет глубокие исторические корни, уходящие своими истоками в XVIII–XIX века. Система воспитания детей в этот период основывалась на традиционных русских ценностях, семейных устоях и православной культуре. Российская педагогика восходит к идеям народного просвещения и отечественной философии воспитания. Значительное влияние оказали идеи отечественного просвещения, в частности труды И. И. Бецкого, которые легли в основу первых моделей воспитательных домов и приютов. Особое влияние на становление системы подготовки воспитателей оказали труды К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского и Л. С. Выготского. Центральное место в отечественной модели занимает личностно-ориентированный подход, основанный на уважении индивидуальности ребёнка, воспитании моральных качеств и гражданской ответственности [Концепция развития ... , 2022].

При этом, исторически формы дошкольного образования в России были разнообразны, включая народные традиции воспитания, домашнее обучение и первые общественные институты, такие как приюты и воспитательные дома. Эти ранние формы отражали социокультурные особенности различных регионов и сословий, определяя разнообразие подходов к воспитанию детей. В XIX веке особое значение приобретает деятельность Фрёбелевских обществ, которые распространяли идеи немецкого педагога Фридриха Фрёбеля о свободном развитии ребенка в игровой деятельности, создавая первые детские сады с научно обоснованной методикой. Эти сады, ориентированные на развитие творческих способностей и познавательной активности детей, оказали значительное влияние на формирование отечественной системы дошкольного образования.

В советский период был сделан акцент на социализацию и формирование гармоничной личности. В этот период образовательные традиции опирались на идеологические установки, стремление к унификации и массовости образования. Централизация системы дошкольного образования в СССР привела к созданию единых программ и методик, направленных на формирование «нового человека», соответствующего коммунистическим идеалам. Однако даже в этих условиях сохранялось внимание к развитию детей, их физическому и умственному воспитанию. Вклад таких педагогов, как А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский, несмотря на идеологические рамки, обогатил педагогическую теорию и практику новыми идеями о коллективном воспитании и гуманистическом подходе к ребенку. Особое внимание уделялось созданию благоприятной среды для развития детей, организации игровых и творческих занятий, направленных на формирование коллективистских навыков и патристического сознания.

С распадом СССР система начала испытывать серьезные изменения, ориентируясь на новые ценности, такие как гуманизм и личностно-ориентированное обучение. После 1990-х годов акцент сместился в сторону гуманистического подхода, ориентации на личностное развитие ребенка и развитие индивидуальных образовательных траекторий. Подготовка педагогов стала более гибкой, появилась возможность выбора образовательных модулей, активно развиваются образовательные стандарты, где особое место занимает компетентностная парадигма в системе

образования, активно разрабатываются подходы к оценке качества образования, усилилось внимание к психологической подготовке будущих педагогов и работе с семьей. Современный этап развития дошкольного образования в России характеризуется переходом к вариативным образовательным программам, учитывающим индивидуальные особенности детей и социокультурные условия [ФГОС высшего образования..., 2018]. Развиваются альтернативные формы дошкольного образования, такие как частные детские сады и центры развития, предлагающие разнообразные образовательные услуги. Внедряются новые образовательные технологии и методики, направленные на развитие критического мышления, творческих способностей и коммуникативных навыков у детей. Особое внимание уделяется инклюзивному образованию и созданию условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями. Активно развивается взаимодействие с семьей, вовлечение родителей в образовательный процесс и повышение их педагогической компетентности.

Китайская система, напротив, с опорой на конфуцианские ценности традиционно подчеркивает дисциплину, уважение к авторитету и гармонию. Китайская система образования также имеет длительную историю. В течение многих веков основным акцентом в системе образования было коллективное воспитание и передача знаний через наставничество. На развитие системы подготовки дошкольных педагогов в Китае существенное воздействие оказали взгляды выдающихся мыслителей и практиков образования (Конфуций, Тао Синчжи (陶行知), Чэн Хэцин (陈鹤琴), Дао Сичжи (陶行知), Сюнь Цзы (荀子)), чьи труды легли в основу национального педагогического дискурса. Влияние конфуцианства на китайскую систему образования прослеживается на протяжении всей ее истории. Принципы уважения к старшим, усердия в учебе и стремления к гармонии лежат в основе китайского подхода к воспитанию детей. Традиционная китайская педагогика делала акцент на развитии моральных качеств и формировании чувства коллективной ответственности. Подготовка учителей строилась на основе изучения классических текстов и овладении каллиграфией, что считалось важным для развития интеллектуальных способностей и формирования эстетического вкуса. В условиях современной китайской образовательной системы основополагающие

идеи конфуцианства продолжают играть ключевую роль, формируя нравственные ориентиры и цели воспитания. Тем не менее, философская основа китайской педагогики не ограничивается исключительно конфуцианской традицией. Значительное влияние также оказали другие учения, в частности даосизм, который акцентирует внимание на естественном течении жизни, стремлении к внутреннему равновесию и гармонии с окружающей средой. Даосизм, понимание воспитания предполагает деликатное сопровождение ребёнка в его развитии, уважение к его индивидуальным ритмам и интересам. Это проявляется в стремлении создать образовательную среду, способствующую формированию чувственного восприятия, эмоционального баланса и бережного взаимодействия с природой. Таким образом, педагогическая мысль Китая опирается на многовековой синтез различных философских систем, каждая из которых вносит вклад в формирование культурно-ценностной базы образования и определяет его особую ментальную направленность.

До начала 1990-х годов система профессиональной подготовки педагогов в КНР сохраняла выраженный академический характер [Министерство образования КНР..., 2018]. В этот период значительное влияние на образовательные процессы оказывала советская модель подготовки кадров, заимствованная в рамках политического и культурного сотрудничества [Гурулева, 2017]. Образовательные учреждения сосредотачивались преимущественно на теоретической подготовке будущих педагогов, уделяя сравнительно меньше внимания практическому компоненту и индивидуализации обучения. Такая система обеспечивала высокую степень формализации подготовки, но в условиях модернизации потребовала пересмотра в сторону большей гибкости и практической направленности. Это означало централизованное планирование, унифицированные программы и акцент на идеологической подготовке. Подготовка педагогов осуществлялась в основном в педагогических училищах и институтах, где преподавались педагогические дисциплины, психология и методика обучения. Однако даже в этот период сохранялось внимание к изучению китайской культуры и традиций, что отражало стремление к сохранению национальной идентичности в образовании. С начала XXI века государство активизировало реформы, направленные на повышение качества дошкольного образования и профессионализации педагогов. Принятые страте-

гические документы: «Комплексное руководство по развитию дошкольного образования» от 2010 г. [Государственный совет КНР..., 2010], а также «Национальный план развития образования» от 2020 г., стали основой для модернизации и цифровизации системы [Министерство образования КНР..., 2016]. Проведение масштабных реформ в системе подготовки педагогов дошкольного образования в Китае стало ответной мерой на возросшие общественные ожидания в отношении качества дошкольного воспитания и образования. Одним из ключевых приоритетов является формирование у будущих педагогов комплекса прикладных умений, необходимых для работы в условиях быстро меняющейся социальной и образовательной среды. Существенный акцент сделан на развитии умений применять инновационные педагогические технологии, критически осмысливать профессиональные ситуации и выстраивать продуктивное взаимодействие с детьми.

Новые образовательные инициативы, реализуемые в рамках реформ, направлены на обновление содержания и методов подготовки. Основное внимание уделяется формированию у воспитанников таких качеств, как креативность, развитая эмоциональная сфера, способность к эффективному общению и сотрудничеству [Ли Сясинь, 2024]. Педагогам предоставляются инструменты для внедрения методик, способствующих всестороннему развитию личности ребенка, включая эмоционально-смысловое восприятие, саморегуляцию и творческое мышление.

Современный этап развития педагогического образования в КНР характеризуется широкой палитрой форматов подготовки – от традиционных педагогических колледжей до высокотехнологичных университетских программ, адаптированных под требования цифровой эпохи. Активно разрабатываются новые модели оценки качества подготовки педагогов, основанные на компетентностном подходе и учитывающие требования современного рынка труда. Особое внимание уделяется развитию лидерских качеств и организационных способностей у будущих руководителей дошкольных учреждений, что позволяет им эффективно управлять образовательным процессом и создавать благоприятные условия для развития детей и профессионального роста педагогов.

Культурные ценности и их отражение в образовательных программах

В России образовательные программы подготовки педагогов строятся с опорой на идеи всестороннего развития личности ребёнка [Министер-

ство просвещения РФ... , 2022]. С 1990-х годов акцент сместился на развитие эмоционального интеллекта, креативности, способности к рефлексии и самостоятельному мышлению. И по сегодняшнее время российские педагоги активно используют идею интеграции образовательного процесса с культурными и семейными традициями, дабы вырастить достойных воспитанников. Этот подход проявляется, в частности, в использовании фольклора, народных игр и традиционных ремесел как средств развития творческих способностей и формирования у детей чувства принадлежности к культурному наследию. Вариативные части образовательных программ часто содержат элементы, отражающие региональные особенности и этнокультурные традиции, что позволяет создавать образовательное пространство, близкое и понятное детям, учитывающее их индивидуальные потребности и интересы.

Современные нормативные документы, в частности ФГОС ДО, подчёркивают необходимость формирования у детей патриотизма, уважения к истории своей страны, толерантности и навыков сотрудничества [Федеральный закон... , 2012]. Отмечается значимость реализации программы в форме, соответствующей возрастным особенностям детей дошкольного возраста, преимущественно в игровой, продуктивной деятельности и художественном творчестве. Согласно Концепции духовно-нравственного развития личности гражданина России, дошкольное образование рассматривается как фундамент формирования национальной идентичности, нравственного сознания и социальной ответственности.

Дополняя нормативную базу, в российской педагогике активно усиливается тенденция к использованию и применению принципов социокультурного подхода, предложенного Л. С. Выготским. Лев Семёнович в своём подходе акцентировал внимание на роли социального взаимодействия и культурного контекста в процессе развития ребенка, в котором учитываются не только психологические особенности обучающегося.

В учебных заведениях программы подготовки педагогов включают дисциплины, направленные на формирование умений взаимодействия с детьми, родителями, социумом, а также освоение ИКТ-компетенций и инклюзивного образования. Большое внимание уделяется компетентностному подходу, в рамках которого студенты осваивают методики проектной деятельности, диагностики образовательных достижений детей и рефлексии педагогической практики. Для по-

вышения качества подготовки в вузах активно внедряются практики супервизии, тьюторского сопровождения, а также кейс-метод и ситуационный анализ. Подготовка специалистов осуществляется как на уровне среднего профессионального образования, так и в рамках программ бакалавриата и магистратуры. Поддерживается концепция непрерывного профессионального развития, основанная на принципах саморефлексии, самооценки и профессиональной автономии педагога.

В России структура программ включает базовый блок (психология, педагогика, методика дошкольного образования), вариативный модуль и практико-ориентированный компонент. Существенно расширен спектр дисциплин по инклюзивному образованию, цифровой педагогике, нейропсихологии. Обязательной частью в подготовке педагогов является длительная педагогическая практика в дошкольных учреждениях.

После 2012 года образовательные программы приведены в соответствие с ФГОС ВО и ФГОС СПО, разработаны профессиональные стандарты, обеспечивающие единство требований к выпускникам на всей территории Российской Федерации [Профессиональный стандарт... , 2013]. Кроме того, всё более активное распространение получают авторские программы и образовательные практики, учитывающие специфику регионов и этнокультурного контекста. Например, в ряде субъектов реализуются программы, включающие элементы народной педагогики, фольклора, языковой подготовки на родных языках коренных народов. Это соответствует политике укрепления межнационального согласия и формирования многонационального российского культурного пространства.

Дополнительное внимание уделяется внедрению ФГОС в систему подготовки педагогов дошкольного образования, которое привело к существенным изменениям в содержании и структуре образовательных программ. Акцент сместился на формирование у студентов универсальных компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в условиях быстро меняющегося мира. Учебные программы по подготовке педагогических кадров содержат компоненты, ориентированные на формирование у будущих специалистов навыков продуктивной коммуникации, способности к коллективному взаимодействию, оперативному решению нестандартных педагогических задач,

а также умения принимать обоснованные решения в условиях неопределённости.

Значимое место в процессе обучения занимает развитие исследовательской компетентности. Студенты осваивают методы анализа и интерпретации педагогических ситуаций, учатся проводить рефлексию собственной профессиональной деятельности. Повышенное внимание уделяется практическому обучению: организуются длительные практики в образовательных учреждениях, мастер-классы, встречи с наставниками и экспертами, что позволяет студентам погрузиться в реальные условия педагогической работы, в том числе в условиях инклюзивного образования и с применением современных образовательных технологий.

При рассмотрении китайской модели подготовки педагогов следует подчеркнуть, что традиционные ценности, такие как дисциплина, уважение к иерархии и трудолюбие, продолжают занимать значительное место в педагогической культуре страны. Однако начиная с XXI века, структура образовательных программ включает новые модули, направленные на развитие индивидуального подхода к детям, внедрение раннего развития, а также использование цифровых технологий в обучении и воспитании. Китайские педагоги стараются уделять особое внимание гармонии в обучении. В отличие от российской модели, где важна поддержка индивидуальности, китайская модель предполагает более выраженное следование единым образовательным ориентирам, при этом в последние годы государство предпринимает усилия по увеличению гибкости образовательного процесса. Важным направлением стала реализация инициатив по снижению уровня учебной перегрузки учащихся и повышению психологического комфорта ребёнка. Принятые в 2010-х годах директивы Государственного совета КНР включают положения о развитии личности, эмоционального интеллекта, способности к самообучению и саморегуляции. Современные подходы к подготовке педагогов всё в большей степени акцентируются на развитии так называемых «гибких» компетенций – способностей к эмоциональному самоконтролю, командной работе, эмпатии и сотрудничеству. Особое внимание уделяется формированию у будущих педагогов устойчивости к стрессу и готовности к взаимодействию в многокомпонентной образовательной среде. В рамках воспитательного процесса родители совместно с педагогами стремятся формировать у детей навыки социальной ответственности,

усердия, а также умения эффективно взаимодействовать в коллективе.

Сложившиеся в китайской культуре установки на коллективизм, почитание старших и соблюдение норм поведения активно интегрируются в содержание образовательных программ. Это проявляется, в частности, в акцентах на развитие у дошкольников чувства общности, умения действовать в группе и следовать установленным правилам. Вместе с тем в последние годы усиливается внимание на учёте индивидуальных особенностей ребёнка. Всё шире применяются методики, направленные на раскрытие личного потенциала детей, включая элементы проектного обучения, игровые методики, ориентированные на стимулирование самостоятельной познавательной активности и формирование навыков креативного мышления. Важным элементом является также приобщение детей к китайской культуре и традициям, что способствует формированию у них чувства национальной идентичности и гордости за свою страну. Подготовка педагогов в учебных учреждениях всё чаще интегрирует модульные курсы, ориентированные на современные практики, включая взаимодействие с родителями и обществом, профилактику стрессов и развитие эмоциональной устойчивости у детей.

Примечательно, что, начиная с 2015 года, в Китае действуют меры по усилению контроля за качеством подготовки педагогов. Введены государственные квалификационные экзамены, электронные портфолио и электронные базы мониторинга педагогической эффективности. Стимулируется участие в международных педагогических олимпиадах и обменных программах. Это позволяет китайским вузам быть более интегрированными в глобальное образовательное пространство. В Китае учебные планы формируются в соответствии с национальными стандартами подготовки педагогов и законами об образовании [Закон КНР..., 2015]. Программа включает предметы: теория дошкольного воспитания, детская психология, педагогика, методики (язык, математика, искусство), безопасность, цифровые технологии. Преподавание ведётся с первого курса, упор на практико-ориентированное обучение, в том числе с применением ИИ и платформ дистанционного взаимодействия.

Значительное внимание уделяется применению ИИ и цифровых платформ. Также заслуживает внимание тот факт, что огромным достижением последних лет стало формирование плат-

форм для педагогической поддержки в онлайн-формате. Например, в рамках программы «Smart Kindergarten» педагог может проводить видеонаблюдение за занятиями, обмениваться методическими наработками с коллегами из других регионов, а также проходить онлайн-сертификацию. Учащиеся педагогических колледжей и университетов регулярно проходят стажировки в экспериментальных детских садах, действующих при вузах, где апробируются новейшие подходы.

Наряду с этим, китайская система учитывает национальные особенности в региональных вузах [Ло Ваньци, 2022, с. 9]. Так, в национальных автономных районах (например, в Тибете, Синьцзяне) включаются модули, отражающие местные культурные практики и языковое разнообразие. Сохранение этнокультурной идентичности и тесная связь с местными сообществами остаются приоритетными задачами в развитии дошкольного образования в Китае. Включение региональных компонентов в содержание педагогических программ усиливает гибкость централизованной образовательной системы, демонстрируя её способность адаптироваться к культурному многообразию страны. Эти изменения органично вписываются в масштабные трансформации, проводимые с целью повышения эффективности подготовки педагогических кадров, отвечающих современным требованиям.

Текущие реформы ориентированы на улучшение качества педагогического образования и его соответствие быстро меняющимся условиям социума. Существенный акцент делается на развитие практико-ориентированных навыков, стимулирование аналитического мышления и внедрение инновационных подходов в профессиональную деятельность. Учебные планы всё чаще включают модули, посвящённые освоению передовых педагогических инструментов, в том числе цифровых платформ и систем на основе искусственного интеллекта. Расширяется международное сотрудничество: студенты и преподаватели получают возможность обмена опытом с зарубежными коллегами, что способствует интеграции китайской педагогики в глобальное образовательное пространство.

Параллельно активно развиваются направления повышения квалификации и профессиональной переподготовки, предоставляющие педагогам ресурсы для регулярного обновления знаний и освоения новых методик. Существенным элементом в системе подготовки становится воспитание культурной осведомлённости. От будущих

воспитателей ожидается глубокое понимание традиционных ценностей, истории и искусства Китая. В связи с этим в образовательные программы включаются дисциплины, посвящённые национальному культурному наследию, что способствует формированию у детей чувства сопричастности к родной культуре и укреплению их гражданской идентичности. Помимо этого, организуются специальные мероприятия, направленные на приобщение студентов к традиционным китайским праздникам, обрядам и обычаям.

Преимственность подготовки педагогов в России и Китае

Преимственность в подготовке педагогических кадров, особенно в сфере дошкольного образования, представляет собой многоуровневую систему, которая обеспечивает не только последовательное освоение профессиональных компетенций, но и формирование устойчивой профессиональной идентичности, основанной на уважении культурных традиций и готовности к инновациям. В контексте глобализации и цифровизации образования преимущество становится ключевым фактором обеспечения качества подготовки педагогов, способных эффективно работать в условиях быстро меняющегося мира [Денисова, 2017]. Сравнительный анализ подходов к преимуществу в России и Китае позволяет выявить как общие тенденции, так и специфические особенности, обусловленные историческими, культурными и социально-экономическими факторами.

Для обеспечения устойчивости и качества подготовки воспитателей в условиях изменяющихся социокультурных и технологических условий целесообразно внедрение модельного кластера преимуществ. В России и Китае разработаны модели, включающие несколько ступеней подготовки, начиная с профориентации в школьные годы и заканчивая постдипломным обучением и наставничеством. В России активно развивается система профессиональной переподготовки, а в Китае особое внимание уделяется обязательным курсам повышения квалификации и участию педагогов в профессиональных сообществах.

Следовательно, в системе реализации задач преимуществ подготовки педагогов дошкольного образования в России и Китае можно выделить несколько взаимосвязанных этапов: допрофессиональный, профессиональный, постпрофессиональный. Подобная этапность соот-

ветствует современным подходам к построению образовательной траектории, направленной на развитие устойчивой профессиональной идентичности.

В рамках исследования вводится понятие «постпрофессиональный этап». Введение понятия «постпрофессиональный этап» позволяет по-новому взглянуть на системное сопровождение педагогов на протяжении всей их профессиональной деятельности. Он не является формализованным понятием в нормативных документах России и Китая, но отражает современные процессы непрерывного профессионального развития, что соответствует принятым международным подходам.

Постпрофессиональный этап – это этап, охватывающий деятельность педагогов после завершения базового профессионального образования. Он включает системы повышения квалификации, программы непрерывного образования, профессиональную переподготовку, участие в инновационных педагогических проектах, наставничество и самообразование. Такая категория отражает современную концепцию «непрерывного образования» (lifelong learning), которая активно реализуется как в России, так и в Китае в контексте цифровизации и профессиональной мобильности. Выделение постпрофессионального этапа позволяет систематизировать формы и механизмы педагогического роста, которые не охватываются рамками классического вузовского или колледжного образования, но оказывают прямое влияние на качество образовательного процесса в дошкольных учреждениях.

Систематизация форм и механизмов педагогического роста вне формального образования становится ключевым направлением как национальной, так и международной образовательной политики. В частности, в документах ЮНЕСКО подчёркивается важность повышения роли педагогических сообществ и профессиональных ассоциаций в трансляции инноваций и обмене опытом [ЮНЕСКО, 2022]. В России аналогичную функцию выполняют методические объединения и региональные инновационные площадки.

В рамках сравнительного анализа можно выделить модельный кластер, отражающий национальные особенности и современные векторы развития педагогического образования. Относительно России — это последовательная система с ориентацией на гуманистические и культурно-исторические традиции, где подготовка педагогов начинается со школьной профориентации

и продолжается на протяжении всей профессиональной жизни. Исходя из этого, уровни (или этапы) подготовки педагогов дошкольного образования в России традиционно включают в себя разнообразные формы и направления подготовки. Так, на допрофессиональном этапе – деятельность профильных классов в школах, педагогических кружках, участие в олимпиадах и проектах.

С 2000-х годов повысилось внимание к работе с молодежью через программы профориентации и педагогические классы, реализуемые при поддержке региональных органов управления образования. Примером может служить проект «Учитель будущего», который стимулирует интерес к педагогике через практико-ориентированные модули и наставничество студентов педвузов. На этом этапе формируются первичные представления о профессии, начинается формирование мотивации и базовых педагогических компетенций.

Профессиональный этап позволяет реализовать программы среднего профессионального образования на уровне колледжей и высшего образования на уровне бакалавриата и магистратуры с ориентацией на Федеральные государственные образовательные стандарты, где особое место занимают практико-ориентированная подготовка и инклюзивная педагогика [Профессиональный стандарт..., 2013]. На всех образовательных этапах ключевым сохраняется акцент на гуманистическую парадигму, культурно-исторический подход (наследие К. Д. Ушинского, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева), а также усиление роли профессионального самоопределения на раннем этапе. И несмотря на это, в последние годы растёт значение модульного подхода и индивидуализации образовательных траекторий. Существенно расширены модули, направленные на развитие цифровой грамотности, психологической устойчивости, навыков работы с детьми с ОВЗ и родителями.

Постпрофессиональный этап в России реализуется через институты повышения квалификации, онлайн-курсы, участие в конкурсах педагогического мастерства, развитие наставничества. Значительное распространение получили федеральные проекты: «Учитель будущего», «Навигаторы детства», «Педагогический дебют». Они направлены на вовлечение в педагогическую деятельность, формирование карьерной траектории и профессиональной самореализации.

В Китае государственная модель акцентирована на стратегическое развитие. В КНР просле-

живается аналогичная трехуровневая система, однако с выраженной централизацией и интеграцией в национальные стратегии:

1. Допрофессиональный этап: государственные программы отбора и подготовки будущих педагогов, сотрудничество между школами и вузами, участие старших школьников в образовательных лагерях и волонтерских инициативах в детских садах.

2. Профессиональный этап: обучение в педагогических университетах и колледжах в рамках программы «Teacher Education Curriculum Reform» (2001) – «Реформа учебного плана педагогического образования» и последующих модернизаций [Министерство образования КНР... , 2001]. Существенный акцент делается на практику, исследовательскую деятельность и формирование патриотической и коллективистской ценностной базы [Джанг Ксяоджинг, 2019].

3. Постпрофессиональный этап (后职业阶段): развитие через программы постоянного образования (终身教育), ежегодные сертификационные мероприятия, обязательные стажировки, цифровые обучающие платформы и онлайн-академии.

Централизация системы образования в Китае позволяет обеспечить единство образовательного пространства и контролировать качество подготовки педагогов. Интеграция системы образования в национальные стратегии позволяет ориентировать подготовку педагогов на решение задач социально-экономического развития страны и на достижение стратегических целей, поставленных правительством.

Особое внимание уделяется созданию условий для внутренней карьерной мобильности и формированию модели «педагог-исследователь», поддерживающей инновации и участие в транснациональных проектах. Создание условий для внутренней карьерной мобильности позволяет педагогам развивать свои профессиональные навыки и двигаться по карьерной лестнице, занимая более ответственные и высокооплачиваемые должности. Формирование модели «педагог-исследователь» способствует развитию инновационной деятельности в системе образования и позволяет педагогам разрабатывать и внедрять новые образовательные технологии и методики, основанные на результатах научных исследований [Закон «Об образовании» КНР... , 2015].

Подводя итоги обсуждению образовательных уровней в подготовке педагогов дошкольного

образования, можно сделать выводы о том, что в России с 1990-х годов наблюдается переход от догматического обучения к компетентностной модели. Широко внедряются технологии смешанного обучения, электронные ресурсы, создаются условия для непрерывного профессионального роста. Особое внимание уделяется работе с детьми с ОВЗ и созданию инклюзивной образовательной среды. Возрастает значение междисциплинарного подхода, включающего психологию, нейропедагогику, культурологию.

В Китае с начала 2000-х годов акцент в подготовке педагогов сместился с заучивания на практико-ориентированное обучение [Денисова, 2005]. Усилилось внимание к государственной сертификации, непрерывному повышению квалификации и обмену опытом с международными педагогическими системами. Наряду с этим сохраняется традиционное воспитание в духе патриотизма, коллективизма и уважения к старшим. Ведется активное внедрение цифровых инструментов: онлайн-курсы, автоматизированные системы оценивания, использование ИИ. А практико-ориентированное обучение предполагает, что значительная часть учебного времени отводится на практические занятия, стажировки и участие в реальных педагогических проектах. Это позволяет студентам получить ценный опыт работы с детьми разного возраста и с разными образовательными потребностями, а также освоить современные образовательные технологии и методики. Активное внедрение цифровых инструментов способствует повышению эффективности образовательного процесса и вовлечению студентов в познавательную деятельность.

Эволюция систем подготовки дошкольных педагогов в России и Китае на протяжении последних десятилетий демонстрирует как внутреннюю преемственность национальных традиций, так и адаптацию к глобальным изменениям в сфере образования. Развитие систем подготовки педагогов в России и Китае происходило синхронно, но в рамках различных культурных и политических реалий, что обусловило формирование двух уникальных моделей профессионального педагогического образования. Эти различия, основанные на национальных традициях, идеологических приоритетах и историческом опыте, делают особенно важным проведение сравнительного анализа.

Сравнительное исследование образовательных подходов двух стран позволяет не только очертить схожие тенденции – такие, как акцент

на модернизацию, цифровизацию, усиление практической направленности, – но и выявить оригинальные методические решения, представляющие практическую ценность для обеих сторон. Такой аналитический подход даёт возможность выработать обоснованные направления развития систем подготовки педагогов, основанные на интеграции проверенных временем практик с новыми образовательными технологиями.

Кроме того, сопоставление стратегий подготовки педагогических кадров способствует формированию эффективных рекомендаций для дальнейшего реформирования системы, направленных на повышение качества педагогического образования и его соответствие вызовам современного общества. Включение в повестку образовательной политики лучших элементов каждой модели может стать основой для формирования гибких и устойчивых образовательных траекторий как в российском, так и в китайском контексте. В числе общих тенденций можно отметить стремление к модернизации, внедрение цифровых компетенций и ориентацию на повышение качества образования. В то же время отличия между системами остаются существенными: в России сохраняется приверженность гуманистическим традициям и вниманию к индивидуальности ребёнка [ФГОС среднего профессионального образования... , 2014], тогда как в Китае доминирует государственная стратегия, ориентированная на патриотическое и моральное воспитание [Боревская, 1996]. Оба государства стремятся адаптировать педагогов к вызовам времени: Россия – через развитие инклюзивности и гибкости образовательных программ, Китай – через управляемость и активное внедрение инноваций.

Перспективы связаны с развитием гибких форм обучения, международной мобильностью, трансформацией ролей педагогов. Сотрудничество между Россией и Китаем в сфере педагогической подготовки открывает широкие перспективы для взаимного обмена эффективными практиками. В частности, российская система может заимствовать у Китая успешные механизмы цифрового управления в образовании, включающие ис-

пользование электронных платформ, автоматизированного мониторинга и онлайн-аналитики. В свою очередь, китайская сторона может использовать достижения российской педагогики в области эмоционального и художественного развития дошкольников, где приоритет отдается формированию личностной рефлексии, креативности и эмоциональной отзывчивости.

Развитие гибких форм организации образовательного процесса является актуальным направлением для обеих стран. Комбинирование очного и дистанционного форматов обучения, а также внедрение индивидуализированных образовательных маршрутов способствует адаптации программ к потребностям конкретных обучающихся. Это создает условия для персонализированного подхода и эффективного раскрытия потенциала каждого ребёнка.

Международная академическая мобильность становится важным фактором повышения качества подготовки педагогов. Участие в международных образовательных проектах, программах стажировок и научных обменов позволяет специалистам не только обмениваться профессиональным опытом, но и осваивать передовые педагогические технологии, адаптируя их к национальным условиям.

Современные тенденции в образовании способствуют трансформации профессионального образа педагога. Сегодня он выступает не только в роли преподавателя, но и как наставник, модератор, тьютор – специалист, способный сопровождать индивидуальный образовательный путь ребёнка. Такая роль требует не только профессиональной компетентности, но и высокой степени эмпатии, готовности к сотрудничеству, владения методиками поддержки детской инициативы и самоопределения.

Сравнение систем подготовки педагогов дошкольного образования в России и Китае позволяет выделить как принципиальные различия, так и сближающиеся тенденции в условиях глобальных изменений. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнение систем подготовки педагогов дошкольного образования в России и Китае

Показатель	Россия	Китай
Источник традиций	Гуманизм, народное просвещение	Конфуцианство, коллективизм
Тип образовательной модели	Личностно-ориентированная	Дисциплинарно-ориентированная
Акценты 1990-х	Снижение качества, децентрализация	Модернизация, адаптация западных моделей

Показатель	Россия	Китай
Акценты 2000-х	Новые стандарты, усиление практики	Повышение квалификации, стандартизация
Акценты 2010-х	Цифровизация, гибкие траектории	Традиции + инновации, наставничество
Акценты 2020-х	Кластеры, инклюзия, эмоциональный интеллект	Искусственный интеллект, интернационализация
Преемственность	Этапность через СПО и ВО, сопровождение	Колледж – университет – постподготовка

Однако необходимость изучения и анализа существующих моделей подготовки педагогов дошкольного образования в различных культурных контекстах открывает новые горизонты для будущих исследований. Это позволит выявить успешные практики, которые могут быть адаптированы для улучшения системы образования как в России, так и в Китае.

В заключение следует отметить, что изучение преемственности и особенностей подготовки педагогов дошкольного образования в России и Китае – это важная и актуальная задача, которая требует дальнейших исследований и анализа. Результаты этих исследований могут быть использованы для совершенствования систем подготовки педагогов в обеих странах и для обеспечения высокого качества образования для всех детей.

Заключение

Сравнительный анализ показал, что системы подготовки педагогов дошкольного образования в России и Китае развиваются в русле собственных культурных традиций и национальных приоритетов. Россия делает ставку на личностно-ориентированное и инклюзивное образование, Китай – на технологическое обновление при сохранении традиционных ценностей. С 1990-х годов в обеих странах усилилось внимание к индивидуализации, практической направленности подготовки, развитию профессиональных компетенций и междисциплинарному обучению. Обе модели стремятся ответить на вызовы времени, сохраняя при этом культурную идентичность. Перспективы развития связаны с расширением международного сотрудничества, цифровизацией и совершенствованием педагогической практики.

В контексте этих перспектив ключевым становится определение эффективных стратегий подготовки педагогических кадров, способных успешно работать в условиях глобализации и быстро меняющегося мира. Перспективы систем подготовки дошкольных педагогов напрямую связаны с расширением международного сотрудничества, цифровизацией и внедрением гибких форм профессионального обучения. Развитие непрерывного образования, института наставничества и профессиональных педагогиче-

ских сообществ формирует устойчивую платформу для повышения качества подготовки. Все эти элементы, направленные на развитие и совершенствование профессиональных компетенций, в конечном счете, определяют стратегическую цель подготовки педагогов.

Таким образом, стратегической целью подготовки педагогов должно стать формирование профессиональной идентичности, основанной на диалоге культур, готовности к непрерывному развитию и ответственности за качество образования в будущем.

Библиографический список

1. Борева Н. Е. Образовательная политика в Китае и России: сравнительный анализ // Педагогика. 1996. № 1. С. 94–103.
2. Государственный совет Китайской Народной Республики. Доклад о работе правительства, представленный на 3-й сессии Всеитайского собрания народных представителей 14-го созыва. Пекин, 2025. URL: <https://russian.people.com.cn/n3/2025/0305/c31521-20284961.html> (дата обращения: 02.02.2025).
3. Государственный совет Китайской Народной Республики. Государственный план реформы и развития образования на среднесрочный и долгосрочный период (2010–2020 гг.). Пекин, 2010. URL: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/china_national_long_term_ed (дата обращения: 01.05.2025).
4. Гурулева Т. Л. Система образования в Китайской Народной Республике: структура и основные направления развития // Высшее образование в России. 2017. № 7 (214). С. 152–164.
5. Денисова Р. Р. Дошкольное образование в Китае: опыт перемен // Образование и наука. 2005. № 2. С. 111–113.
6. Денисова Р. Р. Современное дошкольное образование России и Китая: опыт сотрудничества // Дошкольное образование России и Китая: новые грани сотрудничества : мат. межд. науч.-метод. конф. Благовещенск : БГПУ, 2017. С. 8–19.
7. Джанг Ксяоджинг. Подготовка учителей в Китае в контексте профессиональной аккредитации // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-uchiteley-v-kitae-v-kontekste-professionalnoy-akkreditatsii> (дата обращения: 04.05.2025).

8. Закон «Об образовании» КНР (2015). URL: http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2024/56271/mtbd/202411/t20241111_1162333.html (дата обращения: 05.02.2025).
9. Закон КНР «О дошкольном образовании» (2015) // Свод законов КНР. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202411/t20241108_1161363.html (дата обращения: 05.02.2025).
10. Концепция развития дошкольного образования до 2030 года, утверждённая приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 26 декабря 2022 г. // Официальный сайт Министерства просвещения РФ. URL: https://detsad7zarinsk.edu22.info/images/Создание_единого_образовательного_пространства_ДО.pdf (дата обращения: 10.03.2025).
11. Ли Сяньин Развитие практико-педагогических способностей будущих воспитателей во время обучения в вузах Китая / Ли Сяньин, Т. В. Сидорова // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2024. № 1. С. 49–53.
12. Ло Ваньци Подготовка педагогов в Китае: обзор китайских педагогических исследований за период 2012–2021 гг. // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 11 (125). С. 9. URL: <https://research-journal.org/archive/11-125-2022-november/10.23670/IRJ.2022.125.104> (дата обращения: 10.03.2025).
13. Министерство образования Китайской Народной Республики. 教师教育振兴行动计划(2018–2022年). План активизации педагогического образования в КНР на 2018–2022 гг. // Минобрнауки КНР. Пекин. 2018. С. 56.
14. Министерство образования Китайской Народной Республики. План развития национального образования на 13-ю пятилетку (2016–2020 гг.). Пекин, 2016. URL: <https://en.ndrc.gov.cn/policies/202105/P020210527785801013339.pdf> (дата обращения: 10.03.2025).
15. Министерство образования КНР. Teacher Education Curriculum Reform in China (2001): Guidelines and Implementation Plan [Реформа учебного плана педагогического образования в Китае (2001): Руководство и план реализации]. Пекин : Министерство образования КНР, 2001. С. 48.
16. Министерство просвещения РФ. Концепция развития дошкольного образования до 2030 года. Москва, 2022.
17. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утверждённый приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н // КонсультантПлюс. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 01.02.2025).
18. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.02.2025).
19. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата): утверждён приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 1426. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-1426/> (дата обращения: 01.05.2025).
20. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование: утверждён приказом Минпросвещения России от 27 октября 2014 г. № 1351. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-02-01-doshkolnoe-obrazovanie-1351/> (дата обращения: 01.05.2025).
21. ЮНЕСКО. Трансформация жизни посредством образования. Париж, 2022. URL: <https://www.unesco.org/ru/transforming-lives-through-education> (дата обращения: 02.02.2025).

Reference list

1. Borevskaja N. E. Obrazovatel'naja politika v Kitae i Rossii: sravnitel'nyj analiz = Education policy in China and Russia: a comparative analysis // Pedagogika. 1996. № 1. S. 94–103.
2. Gosudarstvennyj sovet Kitajskoj Narodnoj Respubliki. Doklad o rabote pravitel'stva, predstavlenyj na 3-j sessii Vsekitajskogo sobranija narodnyh predstavitelej 14-go sozyva = State Council of the People's Republic of China. Report on the work of the government, presented at the 3-rd session of the National People's Congress of the 14-th convocation. Pekin, 2025. URL: <https://russian.people.com.cn/n3/2025/0305/c31521-20284961.html> (data obrashhenija: 02.02.2025).
3. Gosudarstvennyj sovet Kitajskoj Narodnoj Respubliki. Gosudarstvennyj plan reformy i razvitija obrazovanija na srednesrochnyj i dolgosrochnyj period (2010–2020 gg.) = State Council of the People's Republic of China. State plan for the reform and development of education for the medium and long term (2010–2020). Pekin, 2010. URL: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/china_national_long_term_ed (data obrashhenija: 01.05.2025).
4. Guruleva T. L. Sistema obrazovanija v Kitajskoj Narodnoj Respublike: struktura i osnovnye napravlenija razvitija = Education system in the People's Republic of China: structure and main directions of development // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 7 (214). S. 152–164.
5. Denisova R. R. Doshkol'noe obrazovanie v Kitae: opyt peremen = China's early childhood education: experience of change // Obrazovanie i nauka. 2005. № 2. S. 111–113.
6. Denisova R. R. Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie Rossii i Kitaja: opyt sotrudnichestva = Modern preschool education in Russia and China: experience of cooperation // Doshkol'noe obrazovanie Rossii i Kitaja: novye grani sotrudnichestva : mat. mezhd. nauch.-metod. konf. Blagoveshensk : BGPU, 2017. S. 8–19.

7. D Zhang Ksjaodzhing Podgotovka uchitelej v Kitae v kontekste professional'noj akkreditacii = Teacher training in China in the context of professional accreditation // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-uchiteley-v-kitae-v-kontekste-professionalnoj-akkreditatsii> (data obrashhenija: 04.05.2025).

8. Zakon «Ob obrazovanii» KNR (2015) = Law «On Education» of the PRC (2015). URL: http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2024/56271/mtbd/202411/t20241111_1162333.html (data obrashhenija: 05.02.2025).

9. Zakon KNR «O doshkol'nom obrazovanii» (2015) = PRC Law «On Preschool Education» (2015) // Svod zakonov KNR. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202411/t20241108_1161363.html (data obrashhenija: 05.02.2025).

10. Konceptija razvitiya doshkol'nogo obrazovanija do 2030 goda, utverzhdonnaja prikazom Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 26 dekabrja 2022 g. = The concept for the development of preschool education until 2030, approved by order of the Ministry of Education of the Russian Federation of December 26, 2022 // Oficial'nyj sajt Ministerstva prosveshhenija RF. URL: https://detsad7zarinsk.edu22.info/images/Sozdanie_edinogo_obrazovatel'nogo_prostranstva_DO.pdf (data obrashhenija: 10.03.2025).

11. Li Sjasin' Razvitie praktiko-pedagogicheskikh sposobnostej budushhih vospitatelej vo vremja obuchenija v vuzah Kitaja = Development of practical and pedagogical abilities of future educators while studying at universities in China / Li Sjasin', T. V. Sidorova // Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost'. Obshhestvo. 2024. № 1. S. 49–53.

12. Lo Van'ci Podgotovka pedagogov v Kitae: obzor kitajskih pedagogicheskikh issledovanij za period 2012–2021 gg. = Educator training in China: overview of Chinese pedagogical studies for the period 2012–2021 // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2022. № 11 (125). S. 9. URL: <https://research-journal.org/archive/11-125-2022-november/10.23670/IRJ.2022.125.104> (data obrashhenija: 10.03.2025).

13. Ministerstvo obrazovanija Kitajskoj Narodnoj Respubliki = Ministry of Education of the People's Republic of China 教师教育振兴行动计划 (2018–2022年). Plan aktivizacii pedagogicheskogo obrazovanija v KNR na 2018–2022 gg. // Minobrnauki KNR. Pekin. 2018. S. 56.

14. Ministerstvo obrazovanija Kitajskoj Narodnoj Respubliki. Plan razvitiya nacional'nogo obrazovanija na 13-ju pjatiletku (2016–2020 gg.) = Ministry of Education of the People's Republic of China. National Education Development Plan for the 13-th Five-Year Plan (2016–2020). Pekin, 2016. URL: <https://en.ndrc.gov.cn/policies/202105/P020210527785800103339.pdf> (data obrashhenija: 10.03.2025).

15. Ministerstvo obrazovanija KNR = PRC Ministry of Education. Teacher Education Curriculum Reform in China

(2001): Guidelines and Implementation Plan [Reforma uchebnogo plana pedagogicheskogo obrazovanija v Kitae (2001): Rukovodstvo i plan realizacii]. Pekin: Ministerstvo obrazovanija KNR, 2001. S. 48.

16. Ministerstvo prosveshhenija RF. Konceptija razvitiya doshkol'nogo obrazovanija do 2030 goda = Ministry of Education of the Russian Federation. Concept for the development of preschool education until 2030. Moskva, 2022.

17. Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitateľ, uchitel')», utverzhdonnyj prikazom Ministerstva truda i social'noj zashhity RF ot 18 oktjabrja 2013 g. № 544n = Professional standard «Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)», approved by order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated from October 18, 2013 № 544n // Konsul'tantPljus. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (data obrashhenija: 01.02.2025).

18. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29 dekabrja 2012 g. № 273-FZ = Federal Law «On Education in the Russian Federation» dated from December 29, 2012 № 273-FZ // Konsul'tantPljus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashhenija: 01.02.2025).

19. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija po napravleniju podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie» (uroven' bakalavriata): utverzhdonnyj prikazom Minobrnauki Rossii ot 22 fevralja 2018 g. № 1426 = Federal State Educational Standard of Higher Education in the area of training «Pedagogical Education» (bachelor's level): approved by order of the Ministry of Education and Science of Russia dated from February 22, 2018 № 1426. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-1426/> (data obrashhenija: 01.05.2025).

20. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovanija po special'nosti 44.02.01 Doshkol'noe obrazovanie: utverzhdonnyj prikazom Minprosveshhenija Rossii ot 27 oktjabrja 2014 g. № 1351 = Federal state educational standard for secondary vocational education in the specialty 44.02.01 Preschool education: approved by order of the Ministry of Education of Russia dated from October 27, 2014 № 1351. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-02-01-doshkolnoe-obrazovanie-1351/> (data obrashhenija: 01.05.2025).

21. JuNESKO. Transformacija zhizni posredstvom obrazovanija = UNESCO. Transforming lives through education Parizh, 2022. URL: <https://www.unesco.org/ru/transforming-lives-through-education> (data obrashhenija: 02.02.2025).

Статья поступила в редакцию 23.05.2025; одобрена после рецензирования 13.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 23.05.2025; approved after reviewing 13.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья

УДК 37.02

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-52

EDN: SYENIC

Качественный анализ трансформаций национальной идентичности обучающихся

Маргарита Алексеевна Юрченко¹, Александр Евгеньевич Бобер², Яна Игоревна Устименко³

¹Кандидат педагогических наук, доцент кафедр иностранных языков и лингводидактики, международных отношений и гуманитарного сотрудничества, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Сибирский институт управления, 630102, г. Новосибирск, ул. Нижегородская, 6; доцент кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный технический университет, 630073, г. Новосибирск, пр-т Карла Маркса, 20

²Преподаватель кафедры иностранных языков и лингводидактики, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Сибирский институт управления, 630102, г. Новосибирск, ул. Нижегородская, 6

³Преподаватель кафедры иностранных языков и лингводидактики, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Сибирский институт управления, 630102, г. Новосибирск, ул. Нижегородская, 6

¹yurchenko-maa@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>

²bober-ae@ranepa.ru, <https://orcid.org/0009-0000-6367-4852>

³ustimenko-yi@ranepa.ru, <https://orcid.org/0009-0002-3603-9858>

Аннотация. Статья представляет результаты качественного анализа трансформаций национальной идентичности у студентов вуза в процессе экспериментального обучения, основанного на разработанной авторами Дидактической концепции формирования национальной идентичности и гражданственности. Актуальность исследования обусловлена возрастающим влиянием глобализации, информационных потоков и культурного многообразия на формирование самосознания молодого поколения. Национальная идентичность, как подчеркивается в работе, играет ключевую роль в осознании принадлежности к определенной культуре, усвоении ценностей и норм поведения. Однако традиционные подходы к ее формированию, опирающиеся преимущественно на историко-культурные элементы и коллективную память, оказываются недостаточно эффективными в условиях распространения фейковых новостей, религиозного экстремизма и влияния глобализационных процессов.

Авторы статьи используют культурологический и индивидуально-личностный подходы, применяя методы анализа существующих исследований, педагогический эксперимент и качественный анализ данных, полученных в ходе апробации Дидактической концепции на базе Сибирского института управления РАНХиГС (372 студента, осенний семестр 2024/2025 уч. г.). Экспериментальный курс, проводимый на английском языке (CLIL), включал шесть этапов, направленных на развитие глубокого понимания национальной идентичности через теоретические основы, личную рефлексию и межкультурные сравнения. Анализ эссе студентов, написанных до и после обучения, позволил выявить значимые изменения в их восприятии национальной идентичности. До обучения преобладали стереотипные представления, опора на бытовые маркеры и эмоциональные переживания. После прохождения курса студенты продемонстрировали более глубокое, аналитическое и многогранное понимание национальной идентичности, акцентируя внимание на исторической памяти, культурных ценностях, духовном измерении и социальной ответственности.

Статья содержит подробное описание этапов экспериментального курса, методических приемов и результатов анализа, демонстрируется эффективность разработанной Дидактической концепции в формировании осознанной и критически осмысленной национальной идентичности у студентов. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования образовательных программ, направленных на формирование национального самосознания в современных условиях.

Ключевые слова: национальная идентичность; качественный анализ; рефлексия; национализм; самоопределение обучающихся; формирование национальной идентичности в обучении

Для цитирования: Юрченко М. А., Бобер А. Е., Устименко Я. И. Качественный анализ трансформаций национальной идентичности обучающихся // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 52–63. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-52>. <https://elibrary.ru/SYENIC>

Original article

Qualitative analysis of transformation of students' national identity

Margarita A. Yurchenko¹, Aleksandr E. Bober², Yana I. Ustimenko³

¹Candidate of pedagogical sciences, associate professor at departments of foreign languages and linguodidactics, international relations and humanitarian cooperation, Russian academy of national economy and public administration, Siberian institute of management. 630102, Novosibirsk, Nizhegorodskaya st., 6; Associate professor, department of foreign languages, Novosibirsk state technical university. 630073, Novosibirsk, Karl Marx ave., 20

²Lecturer, department of foreign languages and linguodidactics, Russian academy of national economy and public administration, Siberian institute of management. 630102, Novosibirsk, Nizhegorodskaya st., 6

³Lecturer, department of foreign languages and linguodidactics, Russian academy of national economy and public administration, Siberian institute of management. 630102, Novosibirsk, Nizhegorodskaya st., 6

¹yurchenko-maa@ranepa.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>

²bober-ae@ranepa.ru, <https://orcid.org/0009-0000-6367-4852>

³ustimenko-yi@ranepa.ru, <https://orcid.org/0009-0002-3603-9858>

Abstract. This article presents the results of a qualitative analysis of transformations in the national identity of university students during experimental learning based on the authors' developed Didactic Concept of National Identity and Citizenship Formation. The relevance of the research is due to the growing influence of globalization, information flows, and cultural diversity on the formation of self-awareness in the younger generation. National identity, as emphasized in the work, plays a key role in understanding belonging to a particular culture, and in the assimilation of values and norms of behavior. However, traditional approaches to its formation, relying mainly on historical and cultural elements and collective memory, are proving insufficiently effective in the context of the spread of fake news, religious extremism, and the influence of globalization processes.

The authors of the article use cultural and individual-personality approaches, applying methods of analyzing existing research, pedagogical experiment, and qualitative data analysis obtained during the approbation of the Didactic Concept at the Siberian Institute of Management of the RANEPA (372 students, autumn semester, 2024/2025 academic year). The experimental course, conducted in English (CLIL), included six stages aimed at developing a deep understanding of national identity through theoretical foundations, personal reflection, and intercultural comparisons. The analysis of student essays written before and after the training revealed significant changes in their perception of national identity. Before training, stereotypical representations, reliance on everyday markers, and emotional experiences predominated. After completing the course, students demonstrated a deeper, more analytical, and multifaceted understanding of national identity, emphasizing historical memory, cultural values, spiritual dimensions, and social responsibility.

The article contains a detailed description of the stages of the experimental course, methodological techniques, and analysis results, demonstrating the effectiveness of the developed didactic concept in shaping a conscious and critically understood national identity among students. The results of the study can be used to improve educational programs aimed at shaping national self-awareness in modern conditions.

Key words: national identity; qualitative analysis; reflection; nationalism; students' self-determination; formation of national identity in education

For citation: Yurchenko M. A., Bober A. Ye., Ustimenko Y. I. Qualitative analysis of transformation of students' national identity. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 52-63. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-52>. <https://elibrary.ru/SYEHIC>

Введение

Формирование национальной идентичности обучающихся приобретает особую значимость в условиях глобализации, информационного обмена и усиливающегося культурного разнообразия. Национальная идентичность играет ключевую роль в осознании обучающимися своей принадлежности к определённой культуре, а также в формировании ценностей и норм поведения. Как подчеркивают исследователи, национальная идентичность служит фундаментом для сохранения духовных ценностей, исторической памяти

и традиций, что способствует социальному и культурному единству общества [Иоселиани, 2024; Novikova, 2024]. В условиях поликультурности российского общества, где этническая и социальная разнородность требуют гармонизации, особое значение приобретает педагогическое сопровождение формирования надэтнической идентичности, основанной на общенациональных ценностях и гражданской солидарности [Плужник, 2017; Fedyanin, 2021].

Постмодернистские подходы в педагогике, разрушающие традиционные представления о знаниях, авторитете и идентичности, создают

значительные вызовы для образовательных систем. Изменения в образовательной политике и практике усиливают тревожность и нестабильность среди учащихся и преподавателей, что оказывает прямое влияние на их самоидентификацию, особенно остро эта проблема проявляется в регионах с высоким уровнем культурного разнообразия.

Существующие методы формирования национальной идентичности ориентированы на использование историко-культурных элементов и коллективной памяти, что помогает формировать у студентов чувство принадлежности и сопричастности [Эриксон, 1959], однако эти подходы часто сталкиваются с вызовами современности, включая рост религиозного экстремизма, распространение фейкового контента в медиа и влияние глобализационных процессов [Легостаев, 2024; Рудь, 2023].

Современные исследования подчеркивают, что формирование идентичности – это сложный многофакторный процесс, зависящий от образовательной политики, культурного контекста и личного опыта учащихся. Не редки указания на недостаточную эффективность традиционных методов, которые зачастую игнорируют эмоционально-чувственный компонент [Lintzerkou, 2024], в результате учащиеся не могут полноценно адаптироваться к изменяющимся условиям.

Современные исследования акцентируют внимание на необходимости трансформации образовательных практик в условиях культурного многообразия. Формирование национальной идентичности требует не только сохранения историко-культурного наследия, но и критического диалога между различными группами, что способствует преодолению стереотипов и укреплению гражданской ответственности [Banks, 2015; Rudik, 2022], этот подход созвучен задачам российского образования, где гармонизация этнокультурного и общенационального компонентов становится ключевым условием социальной стабильности.

В отечественной и зарубежной практике выделяются инновационные подходы, например, культурно релевантная педагогика (CRP) [Abildina, 2020; Walker, 2019], способствующая развитию критического мышления и устойчивости идентичности в условиях культурного разнообразия. Эффективным также считается использование «фондов знаний» и «фондов идентичности» [Самошина, 2022; Esteban-Guitart, 2019], которые интегрируют культурные и личные ре-

сурсы учащихся в образовательный процесс, формирование позитивных представлений о собственной компетентности как части «Я-концепции» [Baydhowi, 2024], однако реализация таких методик затруднена в условиях нестабильности образовательных систем и недостаточной подготовки педагогов. Ряд исследований указывает на успешное использование проектной деятельности и осмысленного вовлечения студентов в образовательный процесс для решения вопросов формирования идентичности [Пфейфер, 2022]. Проектное обучение позволяет адаптировать образовательный процесс к изменениям и укрепить связь студентов с их культурной идентичностью. Тем не менее, критики отмечают, что предложенные подходы часто трудно согласуются между собой, вступают с конфронтацию с традиционной дидактикой школ, не ясно, где проходит линия Маннергейма между педагогическим дизайном и дидактикой [Перминова, 2021; Тарханова, 2022; Чернобай, 2021].

С учетом выявленных проблемных зон нами была поставлена **цель** провести качественный анализ трансформаций национальной идентичности студентов вуза в процессе экспериментального обучения на основе Дидактической концепции формирования национальной идентичности и гражданской ответственности.

Методы и материалы

Настоящее исследование трансформаций национальной идентичности обучающихся опирается на культурологический и индивидуально-личностный подходы, позволяющие рассматривать формирование идентичности комплексно с учетом субъективной перспективы и объективной реальности [Юрченко, 2024]. В качестве ведущих методов используются: анализ существующих исследований программ, методик, дидактических систем феноменов, ориентированных на формирование национальной идентичности средствами системы образования, в отечественной и зарубежной литературе, позволяющий определить теоретические рамки; педагогический эксперимент по формированию национальной идентичности у студентов вуза; качественный анализ данных, позволяющий зафиксировать индивидуальную и групповую динамику при работе с социокультурным феноменом в образовании. Данная статья продолжает цикл публикаций, излагающих результаты апробации Дидактической концепции формирования национальной идентичности и гражданской ответственности

(экспериментальная площадка – Сибирский институт управления РАНХиГС, N студентов, принявших участие в апробации дидактической концепции в осеннем семестре 2024/2025 уч. г. = 372), раскрывая аспект качественного анализа трансформаций национальной идентичности на основе авторского содержательного наполнения образовательных программ.

Экспериментальный курс направлен на формирование национальной идентичности у студентов Сибирского института управления (на примере студентов-менеджеров и студентов, специализирующихся на межкультурной коммуникации). Он объединяет теоретические основы национальной идентичности с личными размышлениями и межкультурными сравнениями. Курс проводился на английском языке (CLIL), что позволило использовать языковые навыки студентов для изучения сложных концепций и совершенствования аналитических способностей. В 6 этапов студенты проходят путь от введения в теорию национальной идентичности до критических размышлений и углубленного сравнительного анализа:

Этап 1: Введение в национальную идентичность – понятие и рамки.

Цель: познакомить студентов с концепцией национальной идентичности, дать теоретические основы и практические примеры того, как создается, воспринимается и поддерживается национальная идентичность. Этап сочетает академическую теорию с примерами из реального мира, побуждая студентов понять национальную идентичность как динамичную и многогранную концепцию.

Ключевые моменты:

- Эмоциональные и символические аспекты: как люди связаны со своей нацией через символы, ритуалы и общий опыт.
- Когнитивные аспекты: способы, с помощью которых люди понимают и интерпретируют, что значит принадлежать к нации.

Методический пример: предложить студентам поработать над концепцией Бенедикта Андерсона «Воображаемые сообщества». Основопологающая работа Андерсона выдвигает идею о том, что национальная идентичность – это не органическое или врожденное явление, а скорее «воображаемое сообщество», которое создается с помощью общих средств массовой информации, символов и языка. Нации являются воображаемыми, поскольку большинство граждан никогда не встретятся друг с другом, но при этом они ис-

пытывают сильное чувство родства через национальные нарративы и символы.

Этап 2: «Что значит быть россиянином?».

Цель: побудить задуматься о собственной национальной идентичности с помощью структурированного задания по написанию эссе, чтобы студенты критически отнеслись к своему личному опыту россиян и проанализировали, как этот опыт соотносится с более широкими теоретическими рамками национальной идентичности, представленными в этапе 1. Это рефлексивное задание позволяет студентам исследовать, как они воспринимают свою идентичность и выражают ее в академическом контексте.

Ключевые моменты:

- Рефлексивное и аналитическое письмо: в то время как аналитические эссе сосредоточены на анализе внешних концепций или данных, рефлексивные эссе сочетают личный опыт с аналитическим мышлением. Студенты будут использовать свой собственный опыт в качестве отправной точки, но при этом связывать его с более широкими дискуссиями о национальной идентичности. Рефлексивное письмо позволяет студентам глубоко задуматься о своей идентичности, о том, как она сформировалась под влиянием окружающей среды, и о том, как она соотносится с коллективной национальной идентичностью России.

Методический пример: эссе «Что значит быть россиянином» служит исследованием того, как студенты видят себя россиянами, как формировалась их идентичность и как она вписывается в более широкий национальный контекст.

Наводящие вопросы для эссе:

- Как вы определяете свою российскую идентичность?
- Какие культурные, исторические или социальные факторы, по вашему мнению, сформировали ваше чувство национальной идентичности?
- Есть ли какие-то аспекты российской идентичности, от которых вы чувствуете себя оторванным или которые не соответствуют вашему личному опыту?
- Как ваш личный опыт сочетается или контрастирует с теоретическими концепциями национальной идентичности, обсуждавшимися на 1-м этапе?

Этап 3: Сравнительный анализ национальной идентичности.

Цель: побудить учащихся критически осмыслить то, как различные народы формируют и вы-

ражают свою национальную идентичность. Этап поможет учащимся развить аналитические навыки и одновременно расширить понимание того, как национальная идентичность может существенно различаться в разных культурах и политических контекстах.

Ключевые моменты:

- Национальная идентичность формируется с помощью различных факторов, включая язык, историю, религию, национальный характер и политическую идеологию. Студенты выделяют разные элементы при формировании своей национальной идентичности.

- Сравнительный анализ помогает выявить глубинные факторы, формирующие национальную идентичность, и предоставляет структурированный способ изучения сходств и различий между странами.

Методический пример: каждому студенту предлагается выбрать страну (кроме России) и проанализировать ее национальную идентичность на основе критериев, которые студенты вырабатывают самостоятельно. Цель этого задания – дать студентам возможность определить, какие аспекты национальной идентичности кажутся им наиболее значимыми, и проявить критическое мышление, обосновав свой выбор критериев.

Этап 4: Национальная идентичность в условиях глобализации.

Цель: способствовать критическому пониманию взаимодействия национальной идентичности и глобальных сил, вовлекая в дискуссии о том, как глобализация влияет на культурную уникальность, политический суверенитет и экономические системы стран.

Ключевые моменты:

- Культурная глобализация: распространение культурных продуктов, идей и ценностей через границы, часто приводящее к гомогенизации или гибридизации культур.

- Экономическая глобализация: интеграция национальных экономик в глобальный рынок, которая может изменить национальную экономическую политику и социальную структуру.

- Политическая глобализация: влияние международных организаций, договоров и систем глобального управления на национальную политику и суверенитет.

Методический пример: студенты делятся на небольшие группы и получают задание изучить, как глобализация повлияла на национальную

идентичность конкретной страны, демонстрирующей разное влияние глобализации на идентичность, например:

- Южная Корея: глобальное влияние на популярную культуру (К-поп, кино) в сравнении с сохранением конфуцианских традиций.

- Франция: сопротивление культурной гомогенизации с помощью политики, защищающей французский язык и культурные продукты.

- Китай: навигация по глобализации при сохранении сильного чувства национального суверенитета и самобытности.

- Индия: баланс между богатым культурным наследием и наплывом глобального потребительства и средств массовой информации.

Этап 5: Национализм и политика идентичности.

Цель: исследовать рост национализма и его влияние на национальную идентичность, уделяя особое внимание политике идентичности. Студенты анализируют, как национализм формирует современную национальную идентичность, его роль в объединении и разделении обществ, а также этические последствия политики идентичности. Этап способствует критическому осмыслению того, как национализм взаимодействует с глобальными тенденциями и бросает вызов традиционным представлениям о национальной идентичности.

Ключевые моменты:

- Национализм как объединяющая сила: национализм может укрепить национальную идентичность, создавая чувство общей принадлежности, укрепляя национальную гордость и объединяя людей вокруг общих культурных и исторических ценностей.

- Национализм как разъединяющая сила: с другой стороны, национализм может привести к практике исключения, маргинализации меньшинств или разжиганию конфликтов с другими нациями.

- Политика идентичности: использование идентичности (этнической, культурной, религиозной) в качестве основы для политической организации и мобилизации. Политика идентичности может привести к расширению представительства маргинализированных групп, но может и углубить раскол общества.

Методический пример: групповая работа: «Национализм в действии». Студенты делятся на

группы и получают конкретный пример национализма и политики идентичности. Каждая группа анализирует кейс по опорным точкам:

- Исторические корни: какие исторические факторы привели к росту национализма в данном контексте?

- Ключевые движущие силы национализма: какие культурные, политические или экономические факторы стимулировали националистическое движение? Было ли это реакцией на глобализацию, миграцию или внешнее политическое давление?

- Влияние на национальную идентичность: как националистическое движение повлияло на национальную идентичность страны? Привело ли оно к укреплению чувства единства или усилило раскол в обществе?

- Роль политики идентичности: как вопросы идентичности (этническая принадлежность, религия, язык) использовались для мобилизации политической поддержки? Расширяла ли политика идентичности возможности маргинальных групп или углубляла социальные противоречия?

Этап 6: Формирование идентичности в мультикультурных государствах.

Цель: изучить, как страны с различными этническими, религиозными и языковыми группами ведут переговоры о национальной идентичности, обеспечивая сплоченность и уважая разнообразие. Этап предлагает студентам изучить проблемы и возможности, возникающие при формировании национальной идентичности в плюралистических обществах, и применить свое понимание через групповые проекты.

Ключевые моменты:

- Этнический национализм и гражданский национализм: различие между национальными идентичностями, основанными на этнической принадлежности, и идентичностями, основанными на общих гражданских ценностях и институтах. Этнический национализм связывает идентичность с расой, религией или языком, в то время как гражданский национализм строится на гражданстве и общих политических идеалах.

- Плюрализм и мультикультурализм: как плюралистические государства признают и празднуют разнообразие, и как проводится политика мультикультурализма для укрепления чувства принадлежности для всех групп.

- Ассимиляция и интеграция: разница между политикой, способствующей ассимиляции меньшинств в доминирующую культуру, и политикой, поощряющей интеграцию, при которой различные группы сохраняют свою самобытность, принимая полноценное участие в жизни национального сообщества.

Методический пример: групповая работа «Разработка национальной идентичности для мультикультурного государства». В этом задании обучающиеся работают над созданием модели национальной идентичности для вымышленного или реального мультикультурного государства. В процессе создания модели национальной идентичности каждая группа должна ответить на следующие вопросы:

- Единство и разнообразие: как в национальной идентичности будет соблюдаться баланс между единством и необходимостью уважать и отмечать культурное, языковое или религиозное разнообразие?

- Символика: какие символы (флаги, гимны, национальные праздники) будут представлять нацию, и как они будут охватывать все культурные группы?

- Политические и правовые структуры: как политическая и правовая системы обеспечат равное представительство и права для всех групп? Будет ли национальная идентичность основана на гражданских принципах, общих ценностях или общем языке?

- Проблемы интеграции: с какими проблемами может столкнуться государство при интеграции различных групп в общую национальную идентичность, как эти проблемы можно решить?

В результате прохождения курса студенты:

1. Приобрели глубокое и многогранное понимание концепции национальной идентичности, ее теоретических основ, динамики и влияния глобальных процессов, национализма и политики идентичности.

2. Развили навыки критического мышления, анализа, сравнения и оценки сложных социокультурных явлений, связанных с национальной идентичностью.

3. Усовершенствовали способность интегрировать личный опыт с теоретическими знаниями для рефлексии собственной и других национальных идентичностей.

4. Овладели навыками обоснования и отстаивания своей позиции в дискуссиях и дебатах, ис-

пользуя логические рассуждения и примеры из реальной жизни.

5. Научились разрабатывать собственные модели национальной идентичности для мультикультурных государств, учитывая необходимость баланса между единством и разнообразием.

6. Повысили уровень владения английским языком в академическом контексте, особенно в области обсуждения и анализа сложных социокультурных концепций.

7. Развили навыки экспертной оценки, давая и получая конструктивную обратную связь на рефлексивные и аналитические работы.

8. Стали более осознанными гражданами, способными к ответственному участию в общественной жизни и межкультурной коммуникации.

Критерии оценивания были известны студентам заранее, оценивание использовалось не только для выставления оценок, но и для предоставления обратной связи студентам, помогая им улучшить свои знания и навыки [Юрченко, 2023], включая следующие элементы:

– Активное участие в обсуждениях и групповой работе: оценивалась вовлеченность студентов в дискуссии, их способность аргументировать свою точку зрения, выслушивать других и конструктивно взаимодействовать в команде.

– Глубина анализа и понимания теоретических концепций: оценивалось понимание студентами ключевых теоретических положений, связанных с национальной идентичностью, и умение применять их к реальным примерам и конкретным ситуациям.

– Качество групповых презентаций: оценивалась четкость и структурированность презентаций, глубина анализа проблемы, обоснованность выводов и способность представить материал на английском языке.

– Рефлексивные эссе: оценивалась глубина размышлений студентов о своей национальной идентичности, их способность связывать личный опыт с теоретическими концепциями и критически анализировать влияние глобализации и национализма. Когезия, когерентность и аргументированность.

– Сравнительный анализ: оценивалась способность студентов проводить сравнительный анализ национальной идентичности разных стран, обосновывать свой выбор критериев и формулировать аргументированные выводы.

– Дебаты: оценивались навыки аргументации, контраргументации, умение строить логичные рассуждения и отстаивать свою позицию.

– Итоговое эссе: оценивалось умение интегрировать все знания и навыки, полученные в течение курса, в последовательный анализ своей национальной идентичности, а также демонстрировать понимание динамичной природы национальной идентичности.

Результаты исследования

Анализ эссе, написанных студентами до начала обучения, коррелирует с проведенной нами диагностикой [Юрченко, 2024] и позволяет выделить ключевые черты их восприятия национальной идентичности. Характерными аспектами остаются опора на бытовые стереотипы, связь с исторической гордостью, эмоциональные элементы и отсутствие размышления без глубокого анализа.

1. Опора на культурные и бытовые маркеры.

Многие студенты описывают национальную идентичность через привычки, традиции и повседневный быт. Такие маркеры часто сводят сложное явление к стереотипам, популярным в массовой культуре. Здесь и далее все цитаты приводятся в переводе авторов исследования с английского на русский.

Например, студент № 4 пишет: «Это [национальная идентичность] включает традиции, которые мы разделяем. От банальных праздников до привычек. Пакет с пакетами? Конечно. Лоджия, заваленная вещами? Несомненно».

Студент № 12 добавляет: «Россиянин – это тот, кто, увидев иностранца, поет “Конь” или “Калинка Малинка”, дерётся с медведем голыми руками, а затем ест бутерброд с красной икрой и запивает водкой».

Студент № 16 отмечает бытовые и моральные аспекты: «Следовать моральным и этическим стандартам, установленным в российском обществе – уступать место пожилым в автобусе, кормить бездомных животных, возвращать потерянные вещи владельцам через университетские чаты».

На первый взгляд, эти высказывания кажутся излишне стереотипными, что типично для массовой культуры, однако, если воспринять их как иронию или метафору, образ «россиянина, дерущегося с медведем» может символизировать физическую силу, стойкость и способность преодолевать трудности, что часто ассоциируется с российской идентичностью. Упоминание бутерброда с икрой и водки, несмотря на стереотипность, может быть прочитано как символ богатства или склонности к определённым традициям, связанным с праздниками.

Использование метафор повседневности позволяет студентам осмыслить культурные особенности и выразить их через доступные им символы, что подчеркивает необходимость учитывать контекст, поскольку даже гиперболы могут становиться инструментом для осмысления коллективного опыта и ценностей.

2. Связь с исторической гордостью.

Историческое наследие часто воспринимается студентами как центральный элемент российской идентичности, но описания остаются эмоциональными и декларативными.

Студент № 9 пишет: «Для меня быть россиянином – это вставать каждое утро под песню Шамана «Я русский», молиться Господу за сохранение нашей ВЕЛИКОЙ страны».

Студент № 22 делает акцент на героизме предков: «Наша страна и наш народ смогли пережить множество потрясений, например, Великую Отечественную войну, которая закалила нас и заставила осознать, что сила в единстве и правде».

Выбор песни Шамана как символа национальной идентичности подчёркивает влияние массовой культуры на формирование стереотипов среди молодёжи. Даже если высказывание носит саркастический характер, оно демонстрирует узнаваемость и трека как элемента современной культуры. Для поколения студентов эта композиция стала своеобразным маркером, отражающим сложное сочетание патриотизма, массового потребления и культурной репрезентации.

Во втором примере внимание фокусируется на коллективной памяти, связанной с важными историческими событиями. Подобное осмысление подчёркивает важность преемственности поколений и ценности, сформированные в условиях борьбы за выживание и свободу.

Хотя оба примера отражают связь с исторической гордостью, их содержание отличается. В то время как студент № 9 фокусируется на элементах массовой культуры, высказывание студента № 22 демонстрирует более традиционный взгляд.

3. Личностная перспектива и патриотизм.

Некоторые студенты связывают национальную идентичность с личными ценностями и патриотизмом.

Студент № 1 утверждает: «Быть гражданином России – значит уважать законы, традиции и культуру».

Студент № 25 также обращается к патриотизму: «Быть россиянином – значит разделять ценности патриотизма, коллективизма и духовности, которые веками связывали наше общество».

Здесь наблюдается попытка охарактеризовать идентичность через ценности и моральные ориентиры, но описания остаются общими и без конкретных аргументов.

4. Уклон в эмоциональную составляющую.

Эмоции часто занимают центральное место в размышлениях студентов. Национальная идентичность описывается как чувство, не всегда поддающееся рациональному объяснению.

Студент № 23 пишет: «Быть россиянином – значит разделять менталитет лучших людей: честных, открытых и стойких. Быть россиянином – это величайшая честь и гордость».

Студент № 27 добавляет: «Это глубокое, почти интуитивное чувство принадлежности к чему-то большему, чем я сам».

Такой акцент на эмоциях отражает трудность концептуализации национальной идентичности. Высказывания ещё ярче демонстрируют субъективность, подчеркивая иррациональный характер, сочетающийся с функцией объединения индивида с коллективом через чувство принадлежности.

Эссе студентов до обучения показывают, что, даже не анализируя глубоко культурные, исторические или философские аспекты, они сохраняют прочную эмоциональную связь с понятием идентичности. Эта связь выступает важным инструментом социальной консолидации, способствуя укреплению коллективного сознания. После прохождения курса студенты демонстрируют более глубокое, аналитическое и многогранное понимание национальной идентичности. Эссе свидетельствуют о переходе от поверхностного восприятия и стереотипов к концептуальному осмыслению культурных, исторических и социальных компонентов идентичности.

1. Осознание многослойности идентичности.

После обучения многие студенты отмечают, что национальная идентичность – это сложное и многогранное явление, включающее в себя культурные, исторические и духовные элементы.

Например, студент № 5 пишет: «Быть россиянином – это больше, чем принадлежать к определённой нации или географической области. Это вопрос культурной идентичности, исторической памяти и состояния ума».

Студент № 24 добавляет: «Понятие “быть россиянином” – это сложный гобелен, сотканный из нитей истории, культуры и общего опыта».

Такое осознание свидетельствует о значительном углублении понимания идентичности и переходе от упрощённых представлений к анализу её внутренней структуры.

2. Рефлексия о коллективной памяти и историческом опыте.

После обучения студенты уделяют больше внимания роли исторической памяти в формировании идентичности. Они рассматривают исторические события как основу для понимания национального самосознания.

Студент № 25 пишет: «Быть россиянином – значит признавать себя наследником традиций и воинских подвигов предков, защищавших Родину в трудные времена».

Студент № 20 подчеркивает связь истории и современности: «Такие исторические события, как Великая Отечественная война, оставили глубокий след в нашей истории, сформировали наш характер и повлияли на нашу судьбу».

Эти примеры показывают, что студенты стали осознавать значение исторической памяти для формирования коллективной идентичности.

3. Переход от стереотипов к культурной ценности.

Если до обучения идентичность часто описывалась через стереотипы, то после курса студенты акцентируют внимание на уникальности российской культуры и её роли в формировании самосознания.

Студент № 6 пишет: «Быть настоящим россиянином – значит гордиться не только своим прошлым, но и своим будущим. Питать большие надежды на нашу жизнь, наши будущие возможности».

Студент № 28 отмечает: «Быть россиянином – значит гордиться наследием великих поэтов, писателей и учёных, чьи работы и идеи сформировали мировую культуру».

Такие размышления свидетельствуют о более зрелом восприятии российской культуры как важного элемента национальной идентичности.

4. Осознание социальной ответственности.

После обучения многие студенты начинают связывать национальную идентичность с чувством ответственности за будущее страны.

Студент № 16 пишет: «Для меня быть россиянином – значит любить свою страну, жить, учиться, а в будущем работать на благо своей Родины, даже если близкий человек пытается убедить тебя уехать».

Студент № 18 утверждает: «Быть россиянином – значит заботиться о будущем, а не только о настоящем».

Эти высказывания показывают, что национальная идентичность воспринимается не только

как часть культурного наследия, но и как активная позиция в отношении настоящего и будущего.

5. Углубление духовного измерения.

В эссе после обучения больше внимания стало уделяться духовным аспектам национальной идентичности.

Студент № 27 отмечает: «Это духовность – стремление к высшим идеалам, поиск смысла жизни, глубокая эмоциональность, проявляющаяся в искусстве, литературе и музыке».

Студент № 23 подчёркивает: «Быть россиянином – значит разделять ценности патриотизма, коллективизма и духовности, которые веками связывали наше общество».

Такие размышления демонстрируют более глубокое понимание национальной идентичности как духовного и культурного феномена.

По итогам обучения студенты стали воспринимать национальную идентичность как сложное явление, включающее историческую память, культурные ценности, духовность и чувство социальной ответственности. Их эссе отражают переход от упрощённых стереотипов к осмысленному анализу идентичности как феномена, формирующего коллективное и индивидуальное самосознание.

Обсуждение результатов исследования

Анализ изменений восприятия национальной идентичности студентами до и после обучения позволяет выделить ключевые тенденции, отражающие развитие их представлений и навыков анализа. Эти изменения подчеркивают влияние образовательного процесса на формирование более глубокого и осмысленного понимания сложных культурных и исторических явлений.

1. Переход от стереотипов к концептуальному осмыслению.

До обучения студенты часто использовали бытовые или культурные стереотипы для описания национальной идентичности. После обучения такой подход уступил место анализу концептуальных аспектов идентичности. Этот переход от поверхностного восприятия к многослойному анализу свидетельствует о развитии у студентов способности к абстрактному мышлению.

2. Усиление роли исторической памяти.

До обучения исторические аспекты идентичности упоминались скорее декларативно и эмоционально. После обучения студенты стали акцентировать внимание на роли исторических событий и коллективной памяти. Эта тенденция демонстрирует углубление понимания историче-

ского опыта как основы для формирования идентичности.

3. Признание культурной уникальности.

После обучения студенты начали осознавать национальную идентичность как уникальное явление, формируемое культурными достижениями и духовным наследием. Эта динамика показывает, что образовательный процесс способствовал формированию у студентов чувства гордости за культурное наследие без упрощённого подхода к его оценке.

4. Акцент на социальной ответственности.

До обучения идентичность чаще воспринималась как личное чувство или набор привычек. После курса акцент сместился на осознание ответственности за будущее страны. Такое изменение отражает развитие у студентов чувства причастности к коллективным целям и задачам.

5. Осознание духовных аспектов.

После обучения студенты стали больше внимания уделять духовному измерению национальной идентичности. Этот аспект показывает, что образовательный процесс позволил студентам глубже понять нематериальные элементы идентичности, такие как ценности и мировоззренческие установки.

6. Признание противоречий в идентичности.

После курса в эссе студентов всё чаще встречаются размышления о сложностях и противоречиях, связанных с национальной идентичностью.

7. Формирование критического отношения к идентичности.

После обучения студенты начали включать в свои рассуждения элементы критического осмысления, что проявляется в признании противоречивых аспектов и существующих вызовов. Это показывает, что студенты начинают воспринимать национальную идентичность не только как предмет гордости, но и как сферу, требующую активного участия и ответственности.

Выводы

Ключевые тенденции в динамике восприятия национальной идентичности заключаются в переходе от стереотипных и поверхностных представлений к углублённому, концептуальному критическому осмыслению. Студенты стали воспринимать идентичность как многомерную категорию, включающую историческую память, коллективные ценности, культурное наследие и личную ответственность за будущее страны. Эта динамика отражает значительное влияние образовательного процесса на формирование зрелого

и аналитического подхода к осмыслению студентами национальной идентичности.

Шестиэтапный курс, посвященный формированию национальной идентичности, представляет собой всестороннее исследование сложностей, сопровождает студентов в увлекательном путешествии от фундаментальных концепций к прикладному анализу, поощряя обращение как к личным размышлениям, так и к сравнительной перспективе.

Начиная с 1-го этапа, студенты знакомятся с национальной идентичностью как социально-политическим и культурным конструктом, подкрепленным научными концепциями. На 2-ом этапе они погружаются в свой собственный опыт, критически анализируя, как пересекаются личная и коллективная идентичность. Этап 3 расширяет это понимание, предлагая обучающимся проанализировать национальную идентичность другой нации, используя их собственные критерии, развивая аналитические навыки и культурную восприимчивость.

Последние три этапа посвящены глобальной перспективе. Этап 4 исследует противоречия между глобализацией и национальной идентичностью, побуждая учащихся задуматься о роли внешних сил в формировании или разрушении национальной идентичности. На 5-ом этапе критически рассматривается роль национализма и политики идентичности, подчеркивается как объединяющий, так и разъединяющий потенциал националистических движений. Наконец, на 6-ом этапе рассматриваются проблемы формирования национальной идентичности в мультикультурных государствах. Студентам предоставляется возможность разработать собственные модели управления разнообразием и укрепления единства.

Сочетание рефлексивного письма, групповых дискуссий, дебатов и тематических микроисследований гарантирует, что студенты не только поймут академические нюансы национальной идентичности, но и разовьют критическое мышление, аналитические и коммуникативные навыки, необходимые для будущей карьеры государственных служащих.

Библиографический список

1. Иоселиани А. Д. Историческая память, гражданственность и идентичность российского общества / А. Д. Иоселиани, А. К. Тачкова // Вестник экономической безопасности. 2024. № 3. С. 75–77. DOI 10.24412/2414-3995-2024-3-75-77.
2. Легостаев И. А. Гражданственность: понятие и стратегическое значение при формировании нацио-

нальной идеи // Вопросы политологии. 2024. Т. 14, № 6 (106). С. 1913–1922. DOI 10.35775/PSI.2024.106.6.003.

3. Плужник И. Л. Формирование национальной идентичности российских студентов в поликультурном обществе (анализ опыта поликультурных стран) / И. Л. Плужник, Т. Л. Осолова, Т. Херрингтон // Образование и наука, 2017. Т. 19, № 8. С. 128–146.

4. Перминова Л. М. О сущем и должном в дидактике в контексте взаимосвязи классического и неклассического знания // Ценности и смыслы. 2021. № 4 (74). С. 85–99.

5. Пфейфер Н. Э. Потенциал педагогического проектирования в формировании национальной идентичности обучающихся / Н. Э. Пфейфер, Е. Н. Дауенов // Вестник Торайгыров университета. Серия: Педагогическая. 2022. № 2. С. 219–229. DOI: 10.48081/SKGV9230.

6. Рудь И. С. Угрозы формированию национально-религиозной идентичности российской молодежи / И. С. Рудь, В. В. Липич // НОМОТНЕТКА: Философия. Социология. Право, 2023. № 48(4). С. 850–860.

7. Самошина С. Н. Национальная художественная литература как основа формирования гражданской общероссийской идентичности // Историко-педагогические чтения. 2022. № 26. С. 150–156. DOI 10.12345/978-5-7186-1932-4_2022_26_20.

8. Тарханова И. Ю. Новая дидактика: академический и постакадемический дискурс // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7, № 7. С. 695–699. DOI 10.30853/ped20220117.

9. Чернобай Е. В. Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного? / Е. В. Чернобай, Ю. Н. Корешникова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 5(78). С. 177–190. DOI 10.24412/2224-0772-2021-78-177-190.

10. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва : Прогресс, 1959. 344 с.

11. Юрченко М. А. Измерение социокультурных феноменов в образовании: национальная идентичность / М. А. Юрченко, А. Е. Бобер, Я. И. Устименко // Непрерывное образование: XXI век. 2024. № 4 (48). DOI: 10.15393/j5.art.2024.9985

12. Юрченко М. А. Формирующее оценивание в диагностике сформированности межкультурной компетенции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2023. № 207. С. 37–46. DOI 10.33910/1992-6464-2023-207-37-46.

13. Юрченко М. А. Методология культурологического подхода в педагогических исследованиях // Сибирский педагогический журнал. 2024. 5. С. 14–25. DOI 10.15293/1813-4718.2405.02.

14. Abildina S. K. Features of the modern pedagogical process of forming the national identity of students / S. K. Abildina, N. I. Imanbetov, N. I. Sabanbayev, J. Danek // Bulletin of the Karaganda university. Pedagogy series. 2020. № 1(97). P. 6–13.

15. Banks J. A. Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching, University of Washington, Sixth edition, 2015. 366.

16. Baydhowi B. Building National Identity from Within: The Role of Self-Competence in Strengthening National Identity / B. Baydhowi, M. Preston, W. Syahputra [et al.] // Social Psychology and Society. 2024. Vol. 15, № 4. P. 140–153. DOI 10.17759/sps.2024150410.

17. Esteban-Guitart M. Sustaining students' cultures and identities: A qualitative study based on the funds of knowledge and identity approaches / M. Esteban-Guitart, J. L. Lalueza, C. Zhang-Yu & M. Llopart // Sustainability, 2019. 11 (12), 3400. P. 5

18. Fedyanin V. I. Historical-psychological and cultural foundations of the formation of Russian national identity / V. I. Fedyanin, G. A. Kvashnina // Bulletin Social-Economic and Humanitarian Research. 2021. № 10(12). P. 103–108. DOI 10.52270/26585561_2021_10_12_103.

19. Novikova A. S. National identity as a component of the nation brand (case of Hungary) // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2024. № 4-5(91). P. 10–17. DOI 10.24412/2500-1000-2024-4-5-10-17.

20. Lintzerakou E. Postmodernity Fears and Transformations of Teachers' Identities / E. Lintzerakou, E. Argyropoulou // European Journal of Education and Pedagogy. 2024. 5 (4). 62–65.

21. Rudik Z. F. On developing intercultural citizenship in education / Z. F. Rudik, N. F. Nemchenko // Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series. 2022. № 3. P. 126–133.

22. Walker A. Culturally Relevant Pedagogy, Identity, Presence, and Intentionality: A Brief Review of Literature. Journal of Research Initiatives, 2019. Vol. 4. Iss. 3. Article 11. URL: <https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol4/iss3/11> (дата обращения: 25.12.2024).

Reference list

1. Ioseliani A. D. Istoricheskaja pamjat', grazhdanstvennost' i identichnost' rossijskogo obshhestva = Historical memory, citizenship and identity of Russian society / A. D. Ioseliani, A. K. Tachkova // Vestnik jekonomicheskoy bezopasnosti. 2024. № 3. S. 75–77. DOI 10.24412/2414-3995-2024-3-75-77.

2. Legostaev I. A. Grazhdanstvennost': ponjatie i strategicheskoe znachenie pri formirovanii nacional'noj idei = Citizenship: concept and strategic importance in the formation of a national idea // Voprosy politologii. 2024. Т. 14, № 6(106). С. 1913–1922. DOI 10.35775/PSI.2024.106.6.003.

3. Pluzhnik I. L. Formirovanie nacional'noj identichnosti rossijskih studentov v polikul'turnom obshhestve (analiz opyta polikul'turnyh stran) = Formation of the national identity of Russian students in a multicultural society (analysis of the experience of multicultural countries) / I. L. Pluzhnik, T. L. Oskolova, T. Herrington // Obrazovanie i nauka, 2017. Т. 19, № 8. С. 128–146.

4. Perminova L. M. O sushhem i dolzhnom v didaktike v kontekste vzaimosvjazi klassicheskogo i neklassicheskogo znaniya = About existing and due in didactics

in the context of the relationship between classical and non-classical knowledge // *Cennosti i smysly*. 2021. № 4(74). S. 85–99.

5. Pfejfer N. Je. Potencial pedagogičeskogo proektirovanija v formirovanii nacional'noj identičnosti obučajushhihsja = The potential of pedagogical design in shaping the national identity of students / N. Je. Pfejfer, E. N. Dauenov // *Vestnik Torajgyrov universiteta. Serija: Pedagogičeskaja*. 2022. № 2. S. 219–229. DOI: 10.48081/SKGV9230.

6. Rud' I. S. Ugrozy formirovaniju nacional'no-religioznoj identičnosti rossijskoj molodezhi = Threats to the formation of national and religious identity of Russian youth / I. S. Rud', V. V. Lipich // *NOMOTHETIKA: Filosofija. Sociologija*. Pravo, 2023. № 48(4). S. 850–860.

7. Samoshina S. N. Nacional'naja hudozhestvennaja literatura kak osnova formirovanija grazhdanskoj obshherossijskoj identičnosti = National fiction as the basis for the formation of a civil all-Russian identity // *Istoriko-pedagogičeskie chtenija*. 2022. № 26. S. 150–156. DOI 10.12345/978-5-7186-1932-4_2022_26_20.

8. Tarhanova I. Ju. Novaja didaktika: akademicheskij i postakademicheskij diskurs = New didactics: academic and post-academic discourse // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2022. T. 7, № 7. S. 695–699. DOI 10.30853/ped20220117.

9. Chernobaj E. V. Didaktika i pedagogičeskij dizajn: čto obshhego i čto osobennogo? = Didactics and pedagogical design: what is common and what is special? / E. V. Chernobaj, Ju. N. Koreschnikova // *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika*. 2021. T. 1, № 5(78). S. 177–190. DOI 10.24412/2224-0772-2021-78-177-190.

10. Jerikson Je. Identičnost': junost' i krizis = Identity: adolescence and crisis. Moskva : Progress, 1959. 344 s.

11. Jurčenko M. A. Izmerenie sociokul'turnyh fenomenov v obrazovanii: nacional'naja identičnost' = Measuring sociocultural phenomena in education: national identity / M. A. Jurčenko, A. E. Bober, Ja. I. Ustimenko // *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2024. № 4 (48). DOI: 10.15393/j5.art.2024.9985

12. Jurčenko M. A. Formirujushhee ocenivanie v diagnostike sformirovannosti mezhkul'turnoj kompetencii = Formative assessment in the diagnosis of the intercultural competence formation // *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. A. I. Gercena*. 2023. 207, S. 37–46. DOI 10.33910/1992-6464-2023-207-37-46.

13. Jurčenko M. A. Metodologija kul'turologičeskogo podhoda v pedagogičeskikh issledovanijah = Methodology of cultural approach in pedagogical research // *Sibirskij pedagogičeskij žurnal*. 2024. 5. S. 14–25. DOI 10.15293/1813-4718.2405.02.

14. Abildina S. K. Features of the modern pedagogical process of forming the national identity of students / S. K. Abildina, N. I. Imanbetov, N. I. Sabanbayev, J. Danek // *Bulletin of the Karaganda university. Pedagogy series*. 2020. № 1(97). P. 6–13.

15. Banks J. A. (2015) Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching, University of Washington, Sixth edition, 366.

16. Baydhowi B. Building National Identity from Within: The Role of Self-Competence in Strengthening National Identity / B. Baydhowi, M. Preston, W. Syahputra [et al.] // *Social Psychology and Society*. 2024. Vol. 15, № 4. P. 140–153. DOI 10.17759/sps.2024150410.

17. Esteban-Guitart, M., Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C., & Llopart, M. Sustaining students' cultures and identities: A qualitative study based on the funds of knowledge and identity approaches. *Sustainability*, 2019. 11 (12), 3400. P.5

18. Fedyanin V. I. Historical-psychological and cultural foundations of the formation of Russian national identity / V. I. Fedyanin, G. A. Kvashnina // *Bulletin Social-Economic and Humanitarian Research*. 2021. № 10 (12). P. 103–108. DOI 10.52270/26585561_2021_10_12_103.

19. Novikova A. S. National identity as a component of the nation brand (case of Hungary) / A. S. Novikova // *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2024. № 4-5(91). P. 10–17. DOI 10.24412/2500-1000-2024-4-5-10-17.

20. Lintzerakou E., Argyropoulou E. Postmodernity Fears and Transformations of Teachers' Identities. *European Journal of Education and Pedagogy*. 2024. 5 (4). 62–65.

21. Rudik Z. F. On developing intercultural citizenship in education / Z. F. Rudik, N. F. Nemchenko // *Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series*. 2022. № 3. P. 126–133.

22. Walker A. Culturally Relevant Pedagogy, Identity, Presence, and Intentionality: A Brief Review of Literature. *Journal of Research Initiatives*. 2019. Vol. 4, Iss. 3, Article 11. URL: <https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol4/iss3/11> (data obrashhenija: 25.12.2024).

Статья поступила в редакцию 20.05.2025; одобрена после рецензирования 16.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 20.05.2025; approved after reviewing 16.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья

УДК 377.8

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-64

EDN: RHZJEL

Онлайн-марафон как инструмент профориентации и развития цифровой грамотности школьников психолого-педагогических классов

Антонина Игоревна Полякова¹, Наталья Леонидовна Захарова²

¹Проректор по организационно-методической работе, Институт повышения квалификации. 654041, Кемеровская область, г. Новокузнецк, ул. Транспортная, 17

²Кандидат педагогических наук, директор, Новокузнецкий педагогический колледж. 654027, Кемеровская область, г. Новокузнецк, ул. 25 лет Октября, 1а

¹pol16@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-9787-1766>

²gpounpk@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0129-3789>

Аннотация. Формирование профессиональной мотивации у обучающихся педагогических классов является ключевым аспектом подготовки будущих педагогов. Исследование посвящено разработке и оценке эффективности онлайн-марафона «Нейроигры в PowerPoint» как инструмента профессионального самоопределения и развития цифровых компетенций у учащихся психолого-педагогических классов. Цель работы — выявить влияние практико-ориентированного формата на повышение интереса к педагогической профессии и освоение продвинутых функций PowerPoint. В исследовании приняли участие 32 школьника (16–17 лет), которые в течение пяти дней создавали интерактивные образовательные игры. Методологической основой онлайн-марафона стала модель педагогического дизайна ADDIE, которая включала в себя следующие этапы: анализ, проектирование, разработка, внедрение и оценка

Для определения результативности исследования были использованы методы пред- и пост-тестирования, экспертной оценки работ и качественного анализа рефлексивных отчетов. Результаты показали значительный рост интереса к педагогике (с 3,2 до 4,1 балла по шкале Ликерта, $p < 0,003$), увеличение готовности рассматривать её как карьерный выбор (с 32 % до 61 %), а также трёхкратное повышение уровня цифровой грамотности (освоено в среднем 6,3 из 12 функций PowerPoint).

Особую ценность представляет разработанная масштабируемая модель, которая эффективно сочетает профориентационные задачи с формированием цифровых навыков. Полученные данные подтверждают перспективность использования подобных форматов в программах педагогических классов для усиления мотивации и подготовки будущих педагогических кадров.

Ключевые слова: онлайн-марафон; профориентация; цифровая грамотность; психолого-педагогические классы; PowerPoint; интерактивные игры; ADDIE

Для цитирования: Полякова А. И., Захарова Н. Л. Онлайн-марафон как инструмент профориентации и развития цифровой грамотности школьников психолого-педагогических классов // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 64–77. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-64>. <https://elibrary.ru/RHZJEL>

Original article

Online marathon as a tool for career guidance and digital literacy development among students in psychological-pedagogical classes

Antonina I. Polyakova¹, Natalia L. Zakharova²

¹Vice-rector for organizational and methodological work, Institute for advanced training. 654041, Kemerovo Oblast, Novokuznetsk, Transportnaya st., 17

²Candidate of pedagogical sciences, director, Novokuznetsk pedagogical college. 654027, Kemerovo Oblast, Novokuznetsk, 25 Let Oktyabrya st., 1a

¹pol16@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-9787-1766>

²gpounpk@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-0129-3789>

Abstract. The development of professional motivation among students in pedagogical classes represents a crucial aspect of future teacher training. This study examines the development and evaluation of the effectiveness of the online

marathon «Neurogames in PowerPoint» as a tool for professional self-determination and digital skills development among students in psychological-pedagogical classes. The aim of the research was to assess the impact of a practice-oriented format on increasing interest in the teaching profession and mastering advanced PowerPoint functions.

The study involved 32 high school students (aged 16–17) who created interactive educational games over a five-day period. The methodological framework of the online marathon was based on the ADDIE instructional design model, comprising the following stages: analysis, design, development, implementation, and evaluation.

To measure the effectiveness of the study, pre- and post-testing methods, expert evaluation of the participants' work, and a qualitative analysis of reflective reports were employed. The results demonstrated a significant increase in interest in pedagogy (from 3,2 to 4,1 points on the Likert scale, $p < 0,003$), a rise in the willingness to consider teaching as a career choice (from 32 % to 61 %), and a threefold improvement in digital literacy (participants mastered an average of 6,3 out of 12 PowerPoint functions).

Of particular value is the scalable model developed in this study, which effectively combines career guidance objectives with the development of digital skills. The findings confirm the potential of such formats in pedagogical class programs to enhance motivation and prepare future teaching professionals.

Key words: online marathon; career guidance; digital literacy; psychological-pedagogical classes; PowerPoint; interactive games; ADDIE

For citation: Polyakova A. I., Zakharova N. L. Online marathon as a tool for career guidance and digital literacy development among students in psychological-pedagogical classes. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 64-77. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-64>. <https://elibrary.ru/RHZJEL>

Введение

Современная система образования сталкивается с необходимостью переосмысления традиционных подходов к профориентационной работе, особенно в контексте привлечения молодежи к педагогической профессии. Особую актуальность приобретает поиск инновационных форматов, сочетающих профессиональное самоопределение с развитием ключевых компетенций XXI века. На круглом столе «Цифровые сервисы для рынка труда: профориентация, подбор персонала и оценка квалификации», прошедшем в рамках IX Санкт-Петербургского Международного Форума труда и выставки «Куб Экспо 2025», эксперты обсудили ключевые проблемы кадрового дефицита. Как отметил Олесь Балабкин, организатор всероссийского онлайн-марафона «Траектория. Школа – СПО/ВО – предприятие», одной из основных причин нехватки квалифицированных специалистов становится ошибочный профессиональный выбор учащихся.

Согласно представленным данным, около половины выпускников вузов и колледжей не трудоустраиваются по полученной специальности. Ситуация усугубляется тем, что:

- 58 % старшеклассников не определились с профессией за 4 месяца до выпуска;
- 70 % учащихся выбирают будущую специальность без должного осмысления;
- 90 % школьников не имеют четкого представления о желаемой сфере деятельности и методах профессионального самоопределения [Профориентация уходит в «цифру»... , 2025].

Эти статистические данные свидетельствуют о необходимости создания эффективной системы профориентации, которая поможет молодым людям сделать осознанный и правильный выбор профессии. Особое внимание следует уделить разработке современных инструментов профессионального самоопределения, способных компенсировать существующие пробелы в этой сфере.

Современные исследования демонстрируют растущий интерес к использованию цифровых инструментов в образовательном процессе, включая разработку интерактивных обучающих материалов в новых форматах микрообучения. Микрообучение выступает как самостоятельная педагогическая технология, ориентированная на достижение конкретного учебного результата за короткий промежуток времени. Вместе с тем, оно представляет собой и методический подход к формированию содержания обучения, основанного на использовании структурированного микроконтента – небольших, легко усваиваемых блоков информации [Дробахина, 2024].

Такой способ организации образовательного процесса может быть реализован в различных форматах: от мини-курсов и вебинаров до обучающих спринтов и онлайн-семинаров, что делает его гибким инструментом для работы с разными категориями обучающихся.

Среди современных дистанционных форм взаимодействия с обучающимися особое место занимает онлайн-марафон – структурированная, временно ограниченная программа обучения или саморазвития, реализуемая через посты, видеоуроки, задания, рефлексивные упражнения и обратную связь [Дробахина, 2024]. В условиях уда-

ленного формата обучения такая форма позволяет поддерживать мотивацию, обеспечивает регулярное обучение и погружение участников в тему.

В исследовании М. В. Матвеевой, Е. Ю. Темниковой и Е. В. Малеевой [Матвеева, 2025] отмечается, что онлайн-марафоны способствуют развитию ключевых психологических качеств: повышению уровня психической активации, интереса, эмоционального тонуса, самостоятельности и гибкости мышления. Авторы подчеркивают, что сочетание коротких видео, видеообращений, постов-инструкций и интерактивных заданий помогает не перегружать учеников и сохранять их вовлеченность.

Также важно отметить, что марафон может быть ориентирован не только на развитие личностных качеств, но и на профессиональное самоопределение.

Современные исследования в области профессиональной ориентации демонстрируют устойчивую тенденцию к внедрению практико-ориентированных методов [Шафранов-Куцев, 2019]. А. А. Сергеева [Сергеева, 2022] в своем исследовании доказывает, что традиционные лекционные форматы профориентации уступают по эффективности интерактивным методам, предполагающим непосредственное включение учащихся в профессиональную деятельность.

Т. В. Гаврутенко, И. Н. Чичканова и С. Е. Максимова [Гаврутенко, 2022] расширяют эти выводы, предлагая комплексную модель профориентации, включающую:

- профессиональные пробы (минимум 10 часов в месяц);
- тьюторское сопровождение;
- рефлексивные сессии;
- цифровое портфолио достижений.

А. А. Черемисина [Черемисина, 2023] вводит важное дополнение, анализируя роль цифровых технологий в профессиональном самоопределении. Её исследование показывает, что раннее погружение в профессиональную среду через цифровые форматы (онлайн-стажировки, виртуальные экскурсии, профессиональные симуляторы) дает следующие эффекты:

- сокращает период адаптации к профессии на 25 %;
- повышает уровень цифровой грамотности на 40 %;
- формирует более реалистичные профессиональные ожидания.

Примечательно, что сочетание проектной деятельности с цифровыми инструментами, по дан-

ным А. А. Черемисиной, усиливает мотивационный эффект на 15–20 % по сравнению с использованием только традиционных методов [Черемисина, 2023]. По утверждению разработчиков программ дополнительного образования для педагогических классов, применение дистанционных форм взаимодействия профессиональных организаций со школьниками обусловлено необходимостью адаптации к современным вызовам, расширением возможностей доступа к образовательным ресурсам, а также стремлением интегрировать интерактивные технологии для повышения вовлеченности и мотивации учащихся [Лесконог, 2022].

Эти выводы особенно актуальны для разработки современных программ профориентации в условиях цифровой трансформации образования.

По утверждению А. В. Фещенко, одним из инструментов организации учебного процесса могут служить социальные сети [Фещенко, 2011]. Как отмечается в исследовании, социальная сеть ВКонтакте обладает уникальным набором характеристик, делающих их идеальной средой для проведения образовательных марафонов:

- интеграция разноформатного контента (текст, видео);
- система комментариев для оперативной обратной связи;
- чаты для участников и организаторов;
- механизм репостов для распространения контента;
- инструменты статистики для анализа вовлеченности.

Современные исследования единодушно подтверждают эффективность практико-ориентированного подхода, подчеркивая особую значимость: реальных профессиональных проб, проектной деятельности с социально значимыми результатами, цифровых инструментов профессионального погружения, наличия удобной платформы для взаимодействия.

Данный подход был применен в ходе разработки онлайн-марафона «Нейроигры в PowerPoint» для обучающихся психолого-педагогического класса ГПОУ «Новокузнецкий педагогический колледж» (далее – ГПОУ НПК), реализованного 14–18 апреля 2025 года в группе ВКонтакте «Педагогический класс ГПОУ НПК».

Выбор тематики онлайн-марафона обусловлен значительным образовательным потенциалом офисной программы PowerPoint как универсальной платформы для разработки дидактических игр в начальной школе. Как отмечают

R. Lailiyah и N. Hayati, разработка интерактивных образовательных игр на основе PowerPoint приводит к значительному повышению мотивации учащихся (на 23 %) и улучшению показателей усвоения материала (на 18 %) [Lailiyah, 2023]. Эти данные особенно важны для начального образования, где игровые формы обучения наиболее эффективны.

J. Warmansyah в своем исследовании доказывает, что математические игры, разработанные в PowerPoint, не только развивают базовые счетные навыки у детей, но и способствуют формированию пространственного мышления и логических связей [Warmansyah, 2019]. Особую ценность представляет исследование F. Depizzol, K. Pedro [Depizzol, 2018], которые работали с одаренными детьми и установили, что «процесс создания образовательных игр в PowerPoint развивает когнитивные функции и креативность, одновременно формируя метапредметные навыки.

В российском образовательном пространстве PowerPoint рассматривается как важный инструмент цифровой педагогики. Как подчеркивают Е. В. Нарбут, Е. В. Закутько, ключевыми преимуществами PowerPoint являются усиление визуального компонента обучения, возможности интерактивной подачи материала [Нарбут, 2022].

Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова в своей уровневой модели цифровой грамотности школьников отмечают, что использование любых цифровых сервисов должно «нести образовательный потенциал» [Бороненко, 2021, с. 263]. Авторы отмечают, что полноценная цифровая грамотность обучающихся может формироваться только при условии сочетания теоретического и практического компонента. Итоговым продуктом цифровой грамотности должна служить ориентация школьников на перспективные планы на профессиональное и личностное развитие «члена цифрового общества» [Бороненко, 2021, с. 266].

А. В. Филькина, О. С. Камнева дополняют эту картину, выделяя пять показателей цифровой грамотности школьников, где особое внимание уделяется способности создавать интерактивный образовательный контент. Они подчеркивают, что сформированный «навык создания новых продуктов оказывается значимым параметром среди аспектов цифровой грамотности», данный показатель приводит к повышению других показателей, в особенности в аспекте цифровой коммуникации [Филькина, 2023, с. 211].

Сравнительный анализ международного и отечественного опыта выявляет единую тенденцию: PowerPoint рассматривается как универсальный инструмент, обладающий значительным дидактическим потенциалом. Российские исследования при этом делают особый акцент на систематизации навыков работы с программой и их интеграции в профессиональные образовательные стандарты, что особенно важно для формирования цифровых компетенций будущих педагогов.

Проведенный анализ научной литературы позволил выявить несколько существенных пробелов в современных исследованиях.

Во-первых, отмечается отсутствие комплексных работ, изучающих взаимосвязь между разработкой игр, процессами профессионального самоопределения и формированием цифровой грамотности. Существующие исследования, как правило, рассматривают эти аспекты изолированно, не учитывая их синергетического потенциала.

Во-вторых, недостаточно изучены возможности PowerPoint как инструмента профессионального самоопределения, несмотря на его широкую распространенность в образовательной практике.

В-третьих, практически отсутствуют исследования, посвященные специфике организации онлайн-марафонов для учащихся психолого-педагогических классов, что ограничивает возможности использования этого перспективного формата в профориентационной работе.

Целью исследования стала комплексная оценка влияния онлайн-марафона на профессиональное самоопределение участников, развитие их цифровых компетенций. Для достижения этой цели использовалась модель ADDIE, включающая пять этапов.

Задачи исследования:

1. Разработать и апробировать модель онлайн-марафона по созданию игр в PowerPoint для учащихся психолого-педагогических классов на основе методологии ADDIE.
2. Оценить динамику профессиональных предпочтений участников:
 - определить изменение уровня интереса к педагогической профессии;
 - выявить степень влияния практической деятельности на профессиональное самоопределение.
3. Проанализировать развитие цифровой грамотности:
 - зафиксировать количественные показатели освоения инструментов PowerPoint;
 - оценить качество созданных интерактивных образовательных продуктов.

Материалы и методы исследования

Для комплексной оценки эффективности онлайн-марафона «Нейроигры в PowerPoint» как инструмента профориентации и развития цифровых компетенций было организовано исследование с применением смешанных методов сбора и анализа данных. В исследовании приняли участие 32 учащихся (25 девушек и 7 юношей) психолого-педагогического класса ГПОУ НПК в возрасте 16–17 лет, все из которых добровольно согласились на участие и имели базовые навыки работы с PowerPoint.

Методический инструментарий включал специально разработанный опросник для пред- и пост-тестирования. В блоке профориентации использовалась 5-балльная шкала Ликерта для оценки уровня интереса к педагогической профессии, готовности рассматривать её как карьерный выбор и сформированности представлений о профессиональной деятельности педагога. Блок цифровой грамотности состоял из самооценки владения PowerPoint и тестовых заданий на знание функций программы. Дополнительно были включены открытые вопросы для качественного анализа изменений в профессиональном самоопределении участников.

Особое внимание уделялось экспертной оценке созданных участниками игр, которая проводилась группой из двух преподавателей (информатики и педагогики) и студентов старших курсов колледжа по четырём ключевым критериям: технической сложности (уровень использования триггеров и анимации), педагогической ценности, креативности решения и соответствия возрастным особенностям целевой аудитории.

Методологической основой данного исследования выступила модель педагогического дизайна ADDIE, которая представляет собой системный подход к проектированию образовательных программ. Эта модель включает пять последовательных этапов: анализ, проектирование, разработка, внедрение и оценка [Гоголева, 2020]. Особенностью модели ADDIE является ориентация на формирование чётко определённых результатов обучения, которые разрабатываются с учётом потребностей целевой аудитории, профессиональных стандартов и других внешних условий.

Современные исследования подтверждают эффективность применения модели ADDIE в дистанционном обучении. Как показано в сравнительном анализе A. G. Spatioti, I. Kazanidis, J. A. Pange, системный подход ADDIE обеспечивает высокую адаптивность образовательных

программ к цифровой среде, что особенно актуально в условиях роста популярности онлайн-форматов [Spatioti, 2022]. Дополнительные исследования (работа D. A. Szabo) подчеркивают возможность модификации модели для решения специфических задач онлайн-образования, включая создание интерактивных элементов и персонализацию обучения [Szabo, 2022].

По мнению А. Мурзанбаевой [Мурзабаева, 2021], модель ADDIE служит не только инструментом повышения эффективности дистанционного обучения, но и основой для разработки качественных онлайн-уроков, соответствующих современным образовательным требованиям.

Результаты исследования

Педагогический дизайн исследования включал в себя поэтапное следование основным этапам модели ADDIE, что позволило получить комплексные данные о влиянии онлайн-марафона на профессиональное самоопределение и развитие цифровых компетенций участников.

Этап анализа в модели ADDIE: фундамент образовательного дизайна.

Начальный этап анализа в рамках модели ADDIE представлял собой комплексное исследование, заложившее методологический фундамент для разработки онлайн-марафона «Нейроигры в PowerPoint».

Было установлено, что учащиеся психолого-педагогических классов (16–17 лет) демонстрируют специфический профиль цифровой грамотности – при хорошем владении базовыми функциями офисных программ (средний балл 6,2 из 10) они испытывают значительные трудности с созданием интерактивного образовательного контента (только 13 % участников могли самостоятельно разработать простейшую обучающую игру). Профессиональные ориентации исследования выявили парадоксальную ситуацию: хотя 68 % респондентов выбрали педагогический класс осознанно, лишь 32 % рассматривали педагогику как приоритетную карьерную траекторию, что указывало на необходимость усиления профориентационного компонента программы.

Анализ образовательных потребностей осуществлялся через три взаимодополняющих метода: анкетирование (n=32), наблюдение и экспертное интервью с преподавателями колледжа.

Результаты диагностики выявили существенные разрывы между текущим и требуемым уровнем владения цифровыми инструментами. Наибольшие проблемы были зафиксированы

в следующих областях: компетенции участников не соответствовали стандартам создания интерактивных учебных материалов; школьники испытывали трудности с адаптацией цифрового контента под различные образовательные потребности; не владели базовыми принципами

геймификации в обучении. Эти данные были систематизированы в карте анализа (таблица 1), где каждый навык оценивался по четырем параметрам: текущий уровень владения, целевой показатель, величина разрыва и степень приоритетности для программы.

Таблица 1.

Карта анализа цифровых компетенций участников онлайн-марафона

Навыки	Текущий уровень	Требуемый уровень	Разрыв	Приоритет
Создание интерактивных учебных материалов	11 %	90 %	78 %	Высокий
Адаптация цифрового контента	24 %	90 %	66 %	Средний
Применение принципов геймификации	18 %	90 %	72 %	Высокий
Работа с триггерами в PowerPoint	9 %	85 %	76 %	Высокий
Создание анимаций в PowerPoint	15 %	80 %	65 %	Средний
Дизайн образовательных материалов в PowerPoint	22 %	75 %	53 %	Средний

На основе проведенного анализа были сформулированы три ключевых принципа проектирования образовательной программы (рисунок 1):



Рисунок 1 Принципы проектирования программы онлайн-марафона

Проведенный ресурсный анализ выявил ряд ключевых особенностей целевой аудитории и образовательной среды, которые стали определяющими при выборе формата проведения марафона. Участниками исследования стали обучающиеся психолого-педагогических классов из 14-ти различных школ, расположенных в четырёх городах Кемеровской области-Кузбасса: Новокузнецке, Прокопьевске, Междуреченске и Мысках. Такая географическая распределенность участников создавала существенные организационные сложности для проведения очных занятий.

При этом технико-ресурсный аудит показал, что ГПОУ НПК обладает необходимой инфраструктурой для реализации качественного дистанционного формата. На протяжении уже трёх

лет в колледже реализуется программа дополнительного образования для школьников, целью которой является формирование цифровой грамотности обучающихся психолого-педагогических классов в их будущей профессиональной деятельности, а также осознанный выбор педагогической специальности [Полякова, 2024].

Цифровая экосистема учреждения включала официальное сообщество в ВКонтакте (<https://vk.com/club216388740?from=groups>) и лендинг марафона на платформе WordPress (<https://nst-history.website/marafon-лендинг-5256/>).

Последующая реализация онлайн-марафона подтвердила эффективность проведенного анализа: удалось избежать типичных ошибок образовательного дизайна, таких как дублирование

уже освоенного содержания или несоответствие сложности заданий возможностям аудитории. Более того, полученные данные создали основу для объективного измерения эффективности программы на этапе оценки, позволив точно определить степень достижения поставленных образовательных целей.

Этап проектирования (Design).

Этап включал в себя разработку пятидневной программы, где каждый день был посвящен освоению новых инструментов PowerPoint – от базовых функций до сложных триггеров и анимаций (таблица 2).

Таблица 2.

Программа онлайн-марафона

День марафона	Тема	Цель	Домашнее задание
День 1. 14 апреля 2025 г.	Разработка сценария игры при помощи ИИ. Генерация изображений и героев.	Научиться использовать ИИ-сервисы (Шедеврум, Гига чат, Кандинский) для создания игровых элементов.	1. Разработать сценарий игры (5-7 слайдов) с помощью ИИ-сервисов. 2. Сгенерировать 3 фоновых изображения и 2 персонажа.
День 2. 15 апреля 2025 г.	Работа с триггерами. Разработка игры «Найди пару».	Освоить создание интерактивных элементов через триггеры в PowerPoint.	1. Создать игру «Найди пару» (8-10 пар объектов). 2. Добавить систему подсчета очков через триггеры.
День 3. 16 апреля 2025 г.	Работа с анимацией. Разработка игры «Найди отличия».	Научиться применять сложную анимацию для обучающих игр.	1. Разработать игру «Найди 5 отличий» с анимированными подсказками. 2. Добавить таймер (опционально).
День 4. 17 апреля 2025 г.	Интеграция аудио. Разработка игры «Распределение героев».	Освоить добавление звуковых эффектов и озвучки в презентацию.	1. Создать игру с 3-5 аудио-подсказками. 2. Записать или подобрать звуки для правильных/неправильных ответов.
День 5. 18 апреля 2025 г.	Работа с фигурами. Разработка финального слайда.	Объединить все навыки для создания итогового проекта.	1. Оформить финальный слайд с навигацией по всем играм. 2. Добавить интерактивное оглавление с гиперссылками. 3. Подготовка презентации игры.

Программа марафона построена на синтезе трех методических подходов, обеспечивающих эффективное освоение материала. Основу составляет практико-ориентированное обучение, где 70 % времени отводится на выполнение практических заданий, что позволяет участникам сразу применять новые знания в создании конкретных дидактических продуктов. Теоретические блоки подаются через микрообучение – короткие 15–20 минутные учебные циклы, которые оптимально соответствуют психологическим особенностям восприятия цифрового контента современными школьниками. Третий ключевой элемент – технология перевернутого класса, предполагающая предварительное самостоятель-

ное изучение материалов (видеоинструкций, шаблонов) перед их совместным обсуждением и доработкой в группе.

Для наглядного представления образовательной траектории была разработана схема «путь участника онлайн-марафона» (рис. 2), выполняющая функции навигатора по программе. Этот инструмент включает следующие этапы: стартовую диагностику (определение исходного уровня компетенций), пошаговое освоение инструментов PowerPoint (поэтапное усложнение заданий), промежуточные контрольные точки (проверка усвоения материала), создание финального проекта (комплексная реализация всех полученных навыков).

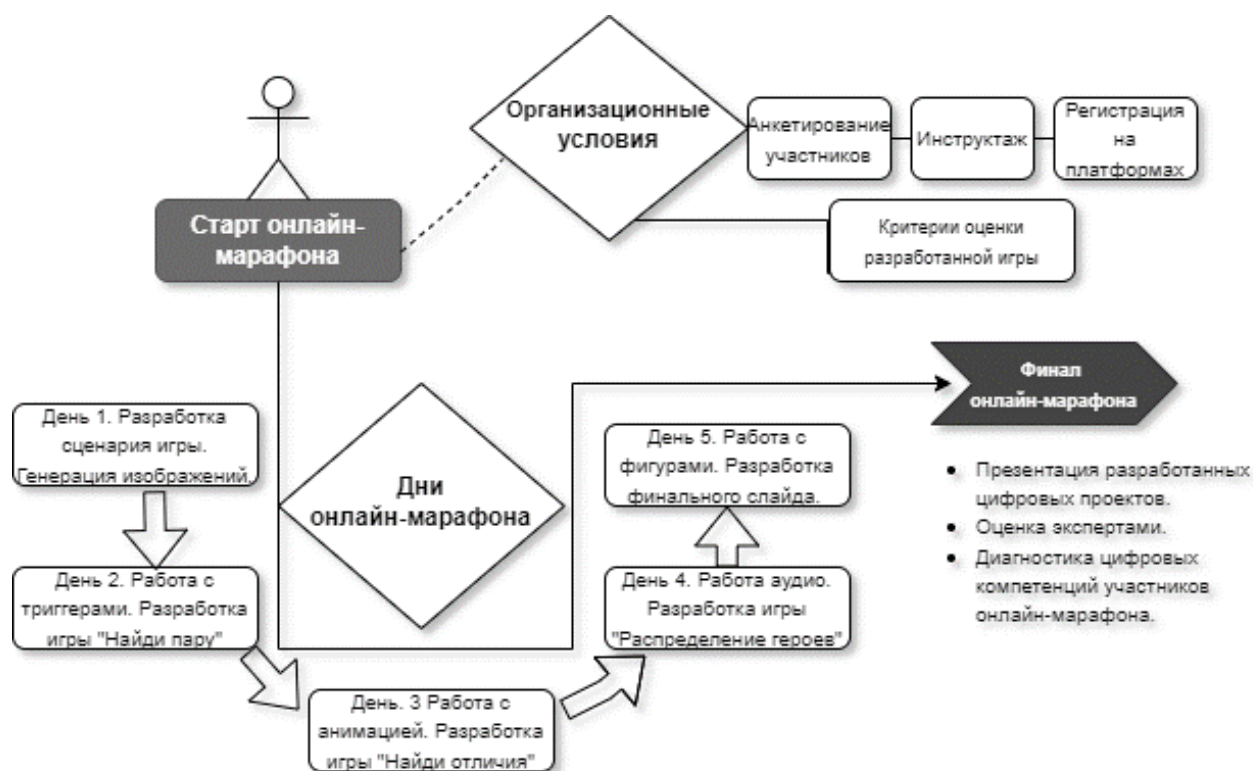


Рисунок 2. Схема визуализации пути участника онлайн-марафона

Каждый из пяти модулей марафона сопровождается пакетом материалов, включающим: видеоинструктаж с пошаговыми объяснениями (длительность 10-15 минут), регистрацию на платформах для организации марафона и дополнительные материалы для углубленного изучения (ссылки на статьи, видеоуроки, примеры лучших практик), критерии оценки для разработанных игр. Все ресурсы доступны в двух форматах – для онлайн-использования и скачивания.

Система обратной связи реализована через многоуровневую структуру взаимодействия: ежедневные опросы (позволяют оперативно корректировать программу), тематический чат в группе ВКонтакте (для обсуждения рабочих

вопросов), индивидуальные консультации с экспертами (по запросу участников) и анализ типичных ошибок с разбором кейсов (на вечерних итоговых сессиях).

Особое внимание уделялось принципу постепенного усложнения – каждый новый день марафона строится на навыках, приобретенных в предыдущие дни, что создает эффект «снежного кома», когда базовые элементы последовательно интегрируются в сложные проекты (рисунок 3). Например, освоенные в первый день принципы работы с интерфейсом PowerPoint становятся основой для создания интерактивных элементов во второй день, которые затем используются в комплексных игровых решениях финального проекта.

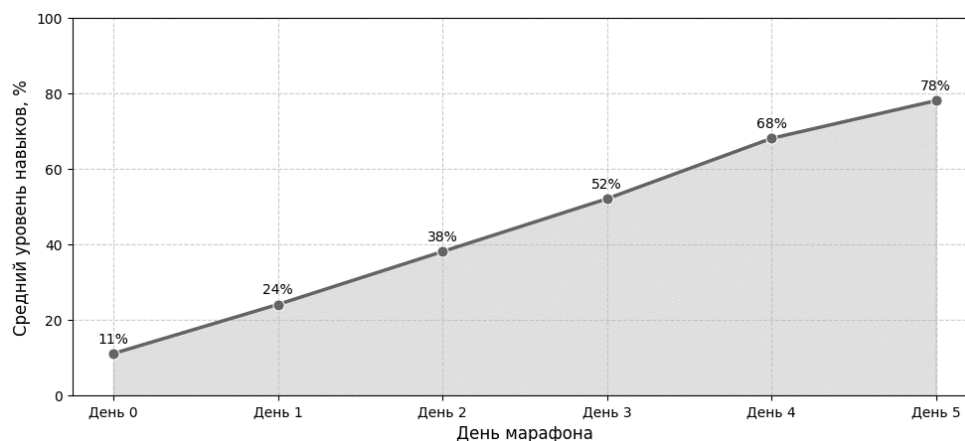


Рисунок 3. Динамика освоения навыков по дням онлайн-марафона

Этап разработки (Development).

На этапе разработки была проведена детальная подготовка всех необходимых материалов и инструментов для успешной реализации онлайн-марафона. В первую очередь, разрабатывались видеоинструкции, которые включали пошаговые алгоритмы создания нейроигр в PowerPoint, таких как «Найди пару», «Найди отличия», «Распределение героев» и др. Каждая инструкция сопровождалась наглядными примерами и пояснениями, что облегчало участникам освоение новых навыков.

Дополнительно были созданы видео-анонсы для каждого дня марафона в группе ВКонтакте, в которых кратко излагались цели и задачи предстоящих занятий, что помогало участникам заранее настроиться на работу и понять, какие результаты от них ожидаются (рис. 4). Дополнительно организовывались групповые и индивидуальные консультации, где участники могли задать вопросы, получить разбор ошибок или помощь в выполнении сложных заданий. Это позволило оперативно решать возникающие трудности и поддерживать высокий уровень мотивации на протяжении всего марафона.



Рисунок 4. Информационные посты о проведении онлайн-марафона в группе ВКонтакте

Специально для марафона был создан лендинг на платформе WordPress, обеспечивающий удобство как для участников, так и для организаторов онлайн-марафона. На нем размещалась основная информация о программе, ссылки на учебные материалы. Лендинг служил центральным информационным ресурсом, обеспечивая легкий доступ ко всем необходимым материалам.

Этап реализации (Implementation).

Реализация онлайн-марафона проходила в группе ВКонтакте, где ежедневно в 10:00 утра публиковались учебные материалы, включая видеоинструкции, задания и дополнительные ресурсы на сайте онлайн-марафона. Такой четкий график публикаций помог участникам заранее планировать свое время и последовательно осваивать программу. Таймлайн онлайн-марафона представлена на рисунке 5.



Рисунок 5. Ежедневный график онлайн-марафона

В течение дня участники могли задавать уточняющие вопросы в обсуждениях под постами, а также присылать выполненные задания – разработанные цифровые игры — в виде ссылок на свои презентации или скриншотов (рисунок 6).

Кураторы оперативно проверяли работы, оставляли развернутую обратную связь в ком-

ментариях и давали рекомендации по доработке. Это создавало интерактивную среду, где каждый участник мог не только получить оценку своей работы, но и увидеть примеры других проектов, что способствовало обмену идеями и вдохновляло на дальнейшее творчество.

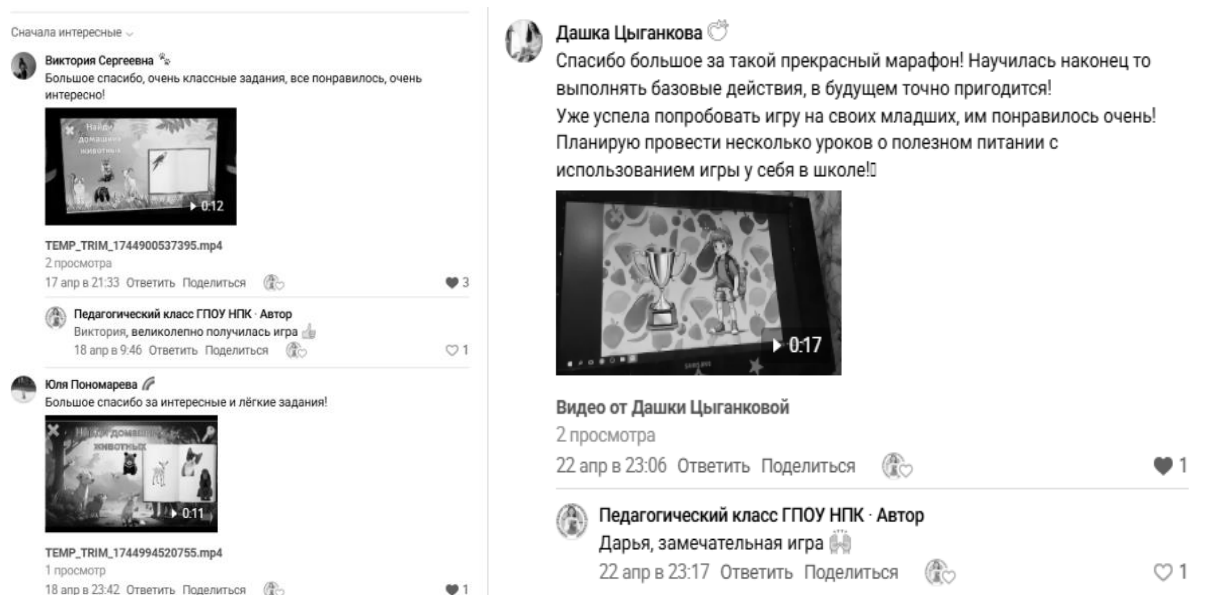


Рисунок 6. Организация обратной связи с участниками онлайн-марафона

На завершающем этапе онлайн-марафона «Нейроигры в PowerPoint» была проведена комплексная оценка его эффективности по двум

ключевым направлениям: влияние на профессиональное самоопределение участников и развитие их цифровых компетенций. Для измерения

результатов использовались количественные и качественные методы, включая пост-тестирование, экспертный анализ созданных игр и рефлексивные отчеты участников.

В области профориентации применялась пятибалльная шкала Ликерта, которая позволила зафиксировать значительный рост интереса к педагогической профессии — средний показатель увеличился с $3,2 \pm 0,9$ до $4,1 \pm 0,8$ баллов ($t=4,21$; $p < 0,003$; $d=1,0$). Данные подтверждены парным t-тестом, показавшим высокую статистическую значимость изменений.

Особенно важно, что 78 % участников (25 из 32) в качественных опросах отметили, что практи-

ческая работа по созданию обучающих игр помогла им глубже понять специфику профессии педагога. В открытых ответах респонденты указывали:

– «Создание игр показало творческую сторону преподавания» (84 % упоминаний).

– «Осознал важность цифровых навыков в педагогике» (72 %).

– «Захотелось попробовать себя в роли учителя» (61 %).

При этом готовность рассматривать педагогику как карьерный выбор возросла с 32 % (10 чел.) до 61 % (20 чел.).

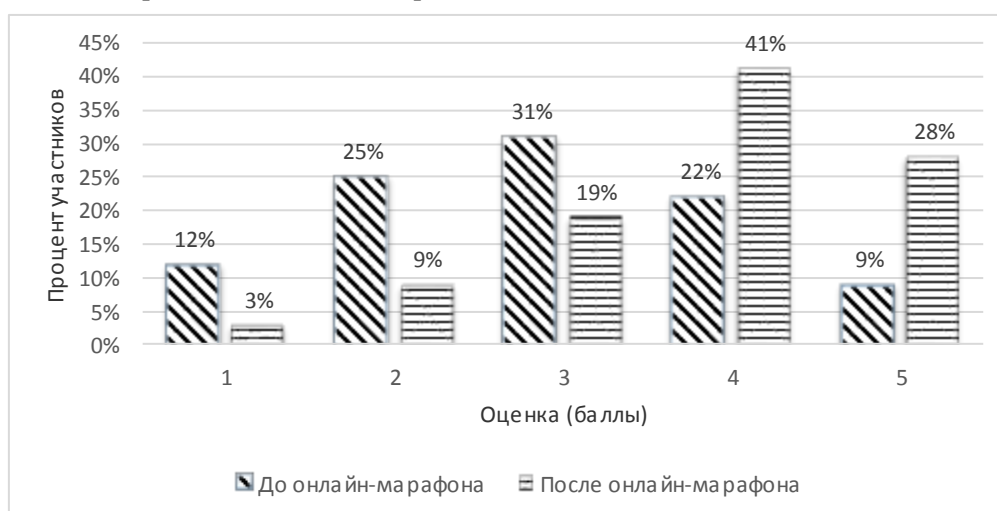


Рисунок 7. Данные по вопросу анкеты «Насколько Вас привлекает профессия педагога?» (1 балл – совершенно не привлекает; 5 баллов – очень привлекает)

Оценка цифровых компетенций выявила инструмент PowerPoint — с $2,1 \pm 1,2$ до $6,3 \pm 1,5$ из 12 возможных ($p < 0,001$).

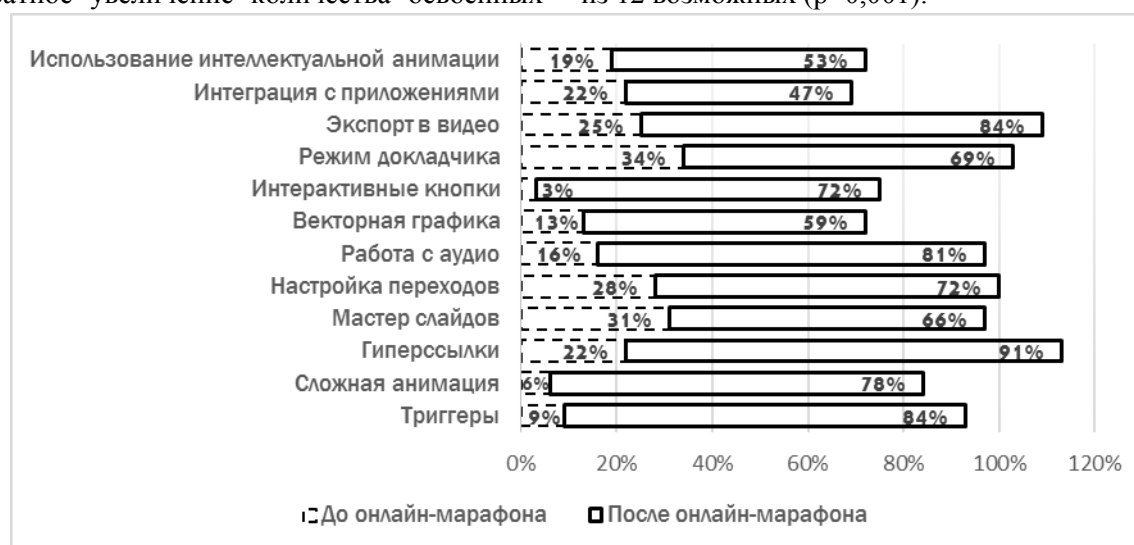


Рисунок 8. Динамика освоения функций PowerPoint участниками онлайн-марафона

Качественный экспертный анализ финальных работ показал, что 92 % проектов содержали не менее трех интерактивных элементов, тогда как на старте марафона этот показатель составлял лишь 15 %. Экспертная оценка по трехбалльной шкале сложности продемонстрировала, что 38 % участников создали продвинутые проекты с комплексной анимацией и системой навигации, 54 % – работы среднего уровня, и только 8 % ограничились базовыми решениями.

Сравнительный анализ данных Гар-анализа до и после марафона показал, что наибольший прогресс участники достигли в ключевых для педагога цифровых навыках: создание интерактивных материалов, работа с триггерами и применение принципов геймификации.

Заключение

Проведенное исследование доказало эффективность онлайн-марафона «Нейроигры в PowerPoint» как инновационного инструмента, одновременно решающего задачи профессионального самоопределения школьников и развития их цифровых компетенций. Полученные результаты демонстрируют значимый прогресс по всем целевым показателям: средний уровень интереса к педагогической профессии вырос на 28 %, готовность рассматривать ее как карьерный выбор увеличилась вдвое, а количество освоенных профессионально значимых функций PowerPoint возросло втрое.

Практическая значимость исследования заключается в создании готовой к внедрению модели, сочетающей технологическую доступность (использование стандартного программного обеспечения) с научно обоснованным подходом к профориентации. Разработанный пятидневный формат с ежедневными микромодулями, системой обратной связи и практико-ориентированными заданиями показал свою эффективность в условиях дистанционного обучения. Важным достижением стало создание банка учебных материалов, включающего 5 видеоинструкций, 5 шаблонов цифровых игр и систему критериев оценки (12 функций PowerPoint).

Перспективы дальнейшего развития проекта связаны с тремя основными направлениями: расширением функционала (адаптация методики для других платформ), углублением содержания (разработка специализированных треков для разных педагогических специальностей) и совершенствованием системы оценки (организация конкурсов и фестивалей).

Особое значение имеет выявленный потенциал PowerPoint, который, несмотря на его распространенность, редко рассматривается как инструмент для создания интерактивного образовательного контента. Его потенциал в разработке цифровых игр остается недооцененным в профориентационной работе на педагогические специальности.

Практическая значимость исследования заключается в разработке готовой модели, которую можно масштабировать на другие профессиональные образовательные организации. Перспективными направлениями дальнейшей работы видятся: создание открытого банка цифровых игр для использования в психолого-педагогических классах, разработка системы цифровых сертификатов для оценки достижений участников, адаптация методики для других программных платформ. Важно отметить, что предложенный подход соответствует принципу «двойной цели» современного образования, позволяя одновременно развивать профессиональные и цифровые компетенции обучающихся.

Библиографический список

1. Бороненко Т. А. Характеристика и уровневая оценка цифровой грамотности школьников / Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова // Педагогика и наука. 2021. № 2(50). С. 256–277.
2. Гаврутенко Т. В. Развитие профессиональной мотивации обучающихся психолого-педагогического класса / Т. В. Гаврутенко, И. Н. Чичканова, С. Е. Максимова // Международный научно-образовательный журнал. 2022. № 1(92). С. 34–41.
3. Гоголева Н. А. Педагогический дизайн по модели ADDIE в проектировании инновационных образовательных программ / Н. А. Гоголева, Н. В. Карпачева // Сахалинское образование XXI век. 2020. № 3. С. 15–23.
4. Дробахина А. Н. Онлайн-марафоны в организации корпоративного обучения преподавателей / А. Н. Дробахина, А. И. Полякова // Сибирский учитель. 2024. № 3(154). С. 17–24.
5. Лесконог Н. Ю. Формирование профессиональной мотивации у учащихся педагогических классов / Н. Ю. Лесконог, Л. Ф. Шаламова // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 56–67.
7. Мамонтова Т. С. Приемы стимулирования мотивации учащихся к выбору будущей профессии / Т. С. Мамонтова, Н. Н. Батурин, А. А. Брызгалов // Концепт. 2024. № 7. С. 32–45.
8. Матвеева М. В. Исследование эффективности использования интернет-марафона в развитии эмоциональной устойчивости подростков / М. В. Матвеева, Е. Ю. Темникова, Е. В. Малеева // Психолого-педагогические исследования. 2025. Т. 17, № 1. С. 18–32. DOI: 10.17759/psyedu.2025170102.

9. Мурзабаева А. Роль педагогического дизайна с использованием модели ADDIE в проектировании компонентов онлайн-уроков // Вестник КазНУ. Серия педагогическая. 2021. № 69(4). С. 89–97. DOI: 10.26577/JES.2021.v69.i4.05.

10. Нарбут Е. В. PowerPoint как инструмент геймификации на уроках иностранного языка / Е. В. Нарбут, Е. В. Закутько // Современные педагогические технологии. 2022. № 4. С. 112–125.

11. Полякова А. И. Эффективные методы формирования цифровой грамотности обучающихся в психолого-педагогических классах / А. И. Полякова, Н. Л. Захарова // Сибирский учитель. 2024. № 6(157). С. 52–58.

12. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” (с изменениями на 2024 год)» // Собрание законодательства РФ. 2018. № 1. Ст. 12. URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (дата обращения: 29.04.2025).

13. Профориентация уходит в «цифру»: мат. круглого стола «Цифровые сервисы для рынка труда: профориентация, рекрутинг, оценка квалификации работников» // IX Санкт-Петербургский Международный Форум Труда и выставки КУБ ЭКСПО. 2025. URL: <https://www.expoforum.ru/news/proforientacija-uhodit-v-cifru/> (дата обращения: 29.04.2025).

14. Сергеева А. А. Пути повышения мотивации к будущей профессиональной деятельности в процессе обучения в педагогическом классе // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 8(122). С. 45–53.

15. Фещенко А. В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития // Открытое и дистанционное образование. 2011. № 3. С. 28–35.

16. Филькина А. В. Профили цифровой грамотности школьников / А. В. Филькина, О. С. Камнева // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2023. № 71. С. 134–145.

17. Черемисина А. А. Особенности профессионального самоопределения обучающихся психолого-педагогических классов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-3. С. 67–75.

18. Шафранов-Куцев Г. Ф. Профессиональное самоопределение как фактор развития конкурентоспособности старшеклассников / Г. Ф. Шафранов-Куцев, Л. В. Гуляева // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 100–118. DOI: 10.15507/1991-468.094.

19. Depizzol F., Pedro K. M. No caminho da autoria: criação de jogos educativos no PowerPoint // InFor. 2018. Vol. 4. № 1. P. 2–20.

20. Lailiyah R., Hayati N. Development of educational games based on interactive powerpoint materials of substances and its changes. // Nukleo sains: jurnal pendidikan IPA, 2022. 1(1), P. 39-46.

21. Spatioti A. G., Kazanidis I., Pange J. A Comparative Study of the ADDIE Instructional Design

Model in Distance Education // Information. 2022. Vol. 13. № 9. P. 402. DOI: <https://doi.org/10.3390/info13090402>.

22. Szabo D. A. Adapting the Addie Instructional Design Model in Online Education // Studia Psychologica. 2022. Vol. 67. P. 126-140. DOI: <https://doi.org/10.24193/subbppsyped.2022.1.08>.

23. Warmansyah J. The Effectiveness of Power Point Game in Developing Beginning Mathematics Ability // Ta'dib. 2019. Vol. 22. № 2. P. 105-110.

Reference list

1. Boronenko T. A. Harakteristika i urovnevaja ocenka cifrovoj gramotnosti shkol'nikov = Characteristics and level assessment of schoolchildren's digital literacy / T. A. Boronenko, A. V. Kajsina, V. S. Fedotova // Pedagogika i nauka. 2021. № 2(50). S. 256–277.

2. Gavrutenko T. V. Razvitie professional'noj motivacii obuchajushhihsja psihologo-pedagogicheskogo klassa = Development of professional motivation of psychological and pedagogical class students / T. V. Gavrutenko, I. N. Chichkanova, S. E. Maksimova // Mezhdunarodnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal. 2022. № 1(92). S. 34–41.

3. Gogoleva N. A. Pedagogicheskij dizajn po modeli ADDIE v proektirovanii innovacionnyh obrazovatel'nyh programm = Pedagogical design according to the ADDIE model in the design of innovative educational programs / N. A. Gogoleva, N. V. Karpacheva // Sahalinskoe obrazovanie XXI vek. 2020. № 3. S. 15–23.

4. Drobahina A. N. Onlajn-marafony v organizacii korporativnogo obuchenija prepodavatelej = Online marathons in organizing corporate training for teachers / A. N. Drobahina, A. I. Poljakova // Sibirskij uchitel'. 2024. № 3(154). S. 17–24.

5. Leskonog N. Ju. Formirovanie professional'noj motivacii u uchashhihsja pedagogicheskikh klassov = Formation of professional motivation among students of pedagogical classes / N. Ju. Leskonog, L. F. Shalamova // Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2022. № 1. S. 56–67.

7. Mamontova T. S. Priemy stimulirovanija motivacii uchashhihsja k vyboru budushhej professii = Methods of stimulating students to choose a future profession / T. S. Mamontova, N. N. Baturin, A. A. Bryzgalov // Koncept. 2024. № 7. S. 32–45.

8. Matveeva M. V. Issledovanie jeffektivnosti ispol'zovanija internet-marafona v razvitii jemocional'noj ustojchivosti podrostkov = Study of the effectiveness of the use of the Internet marathon in the development of adolescents' emotional stability / M. V. Matveeva, E. Ju. Temnikova, E. V. Maleeva // Psihologo-pedagogicheskie issledovanija. 2025. T. 17, № 1. S. 18–32. DOI: 10.17759/psyedu.2025170102.

9. Murzaбаева А. Роль педагогического дизайна с использованием модели ADDIE в проектировании компонентов онлайн-уроков = The role of pedagogical design using the ADDIE model in making online lesson components // Vestnik KazNU. Serija pedagogicheskaja. 2021. № 69(4). S. 89–97. DOI: 10.26577/JES.2021.v69.i4.05.

10. Narbut E. V. PowerPoint kak instrument gejmifikatsii na urokah inostrannogo jazyka = PowerPoint as a gamification tool in foreign language lessons / E. V. Narbut, E. V. Zakut'ko // *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii*. 2022. № 4. S. 112–125.
11. Poljakova A. I. Jeffektivnye metody formirovaniya cifrovoj gramotnosti obuchajushhihsja v psihologo-pedagogicheskikh klassah = Effective methods for the formation of digital literacy of students in psychological and pedagogical classes / A. I. Poljakova, N. L. Zaharova // *Sibirskij uchitel'*. 2024. № 6(157). S. 52–58.
12. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 № 1642 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii “Razvitie obrazovanija” (s izmenenijami na 2024 god)» = Decree of the Government of the Russian Federation of 26.12.2017 № 1642 «On approval of the state program of the Russian Federation “Development of Education” (as amended for 2024)» // *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 2018. № 1. St. 12. URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (data obrashhenija: 29.04.2025).
13. Proforientacija uhodit v «cifru» = Career guidance is becoming digital : mat. kruglogo stola «Cifrovye servisy dlja rynka truda: proforientacija, rekruting, ocenka kvalifikacii rabotnikov» // IX Sankt-Peterburgskij Mezhdunarodnyj Forum Truda i vystavki KUB JeKSPO. 2025. URL: <https://www.expoforum.ru/news/proforientacija-uhodit-v-cifru/> (data obrashhenija: 29.04.2025).
14. Sergeeva A. A. Puti povyshenija motivacii k budushhej professional'noj dejatel'nosti v processe obuchenija v pedagogicheskom klasse = Ways to increase motivation for future professional activities in the process of training in the pedagogical class // *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2022. № 8(122). S. 45–53.
15. Feshhenko A. V. Social'nye seti v obrazovanii: analiz opyta i perspektivy razvitiya = Social networks in education: analysis of experience and development prospects // *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*. 2011. № 3. S. 28–35.
16. Fil'kina A. V. Profili cifrovoj gramotnosti shkol'nikov = Digital literacy profiles for schoolchildren / A. V. Fil'kina, O. S. Kamneva // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofija. Sociologija. Politologija*. 2023. № 71. S. 134–145.
17. Cheremisina A. A. Osobennosti professional'nogo samoopredelenija obuchajushhihsja psihologo-pedagogicheskikh klassov = Features of professional self-determination of students in psychological and pedagogical classes // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija*. 2023. № 80-3. S. 67–75.
18. Shafranov-Kucev G. F. Professional'noe samoopredelenie kak faktor razvitiya konkurentosposobnosti starsheklassnikov = Professional self-determination as a factor in the development of high school students' competitiveness / G. F. Shafranov-Kucev, L. V. Guljaeva // *Integracija obrazovanija*. 2019. T. 23, № 1. S. 100–118. DOI: 10.15507/1991-468.094.
19. Depizzol F., Pedro K. M. No caminho da autoria: criação de jogos educativos no PowerPoint // *InFor*. 2018. Vol. 4. № 1. P. 2–20.
20. Lailiyah R., Hayati N. Development of educational games based on interactive powerpoint materials of substances and its changes. // *Nukleo sains: jurnal pendidikan IPA*, 2022. 1(1), P. 39-46.
21. Spatioti A. G., Kazanidis I., Pange J. A Comparative Study of the ADDIE Instructional Design Model in Distance Education // *Information*. 2022. Vol. 13. № 9. P. 402. DOI: <https://doi.org/10.3390/info13090402>.
22. Szabo D. A. Adapting the Addie Instructional Design Model in Online Education // *Studia Psychologica*. 2022. Vol. 67. P. 126-140. DOI: <https://doi.org/10.24193/subbbsyped.2022.1.08>.
23. Warmansyah J. The Effectiveness of Power Point Game in Developing Beginning Mathematics Ability // *Ta'dib*. 2019. Vol. 22. № 2. P. 105-110.

Статья поступила в редакцию 26.05.2025; одобрена после рецензирования 17.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 26.05.2025; approved after reviewing 17.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья
УДК 378(075.8)
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-78
EDN: PAMZSD

Анализ учебных задач по педагогике, направленных на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций

Сергей Николаевич Беликов

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет. 199034, Санкт-Петербург, Университетская набережная, д. 7-9
serj.belikov2013@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0007-0020-9444>

Аннотация. Исследование посвящено углубленному анализу учебных задач в учебниках по педагогике с акцентом на соответствие требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), включая формирование универсальных (УК) и общепрофессиональных (ОПК) компетенций. В центре внимания – оценка эффективности репродуктивных, поисковых и творческих задач, а также предложение методов их обогащения для индивидуализации обучения будущих педагогов. Работа направлена на выявление пробелов в современных учебных материалах и разработку рекомендаций по их модернизации. Представлена дифференциация типов учебных задач в контексте цифровизации общества, а также системы образования. В публикации подчеркивается равнозначность становления универсальных и общепрофессиональных компетенций как неотъемлемых компонентов профессиональной компетентности в целом, поднимается вопрос о важности соответствия образовательного процесса современным ФГОСам и интеграции различных типов учебных задач. При этом приоритетное значение отдается цифровым технологиям – наиболее востребованным и эффективным. В качестве цели работы определена оценка соответствия типов учебных задач УК и ОПК по ФГОС и предложение инструментов их цифровизации для персонализации обучения будущих педагогов. Объект при этом – интеграция в учебный процесс цифровизации, предмет – соответствие универсальных и общепрофессиональных компетенций. Исследование продемонстрировало недостаточную представленность творческих и поисковых задач в учебниках, что только частично соответствует требованиям ФГОС. В статье сделан вывод о необходимости внедрения обогащенных учебных задач для повышения качества педагогического образования. Результаты исследования могут быть полезны для разработки методических рекомендаций и улучшения учебных планов, способствующих формированию необходимых компетенций у будущих педагогов.

Ключевые слова: учебные задачи; Федеральные государственные образовательные стандарты; универсальные компетенции; общепрофессиональные компетенции; индивидуализация; цифровизация; педагогическое образование; задачный подход; профессиональная компетентность; проблемный подход

Для цитирования: Беликов С. Н. Анализ учебных задач по педагогике, направленных на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 78–87. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-78>. <https://elibrary.ru/PAMZSD>

Original article

Analysis of educational tasks in pedagogy for the formation of universal and general professional competencies

Sergei N. Belikov

Post-graduate student, St. Petersburg state university. 199034, Saint Petersburg, Universitetskaya embankment, 7-9
serj.belikov2013@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0007-0020-9444>

Abstract. The study is devoted to the in-depth analysis of educational tasks in textbooks on pedagogy with an emphasis on compliance with the requirements of Federal State Educational Standards (FSES), including the formation of universal (CC) and professional (OPC) competencies. The focus is made on evaluating the effectiveness of reproductive, search and creative tasks, as well as offering methods of enriching them to individualize the training of future teachers. The research aims to identify gaps in modern educational materials and develop recommendations for their modernization. The author actualizes the differentiation of types of educational tasks in the context of the digitalization of society, as well as the

education system. The paper emphasizes the equivalence of the formation of universal and general professional competencies as integral components of professional competence in general, raises the question of the importance of the correspondence of the educational process to modern Federal State Educational Standards and the integration of various types of educational tasks. At the same time, priority is given to digital technologies as the most in-demand and effective. The purpose of the work is to assess the compliance of the types of educational tasks of the Criminal Code and the military-industrial Complex with the Federal State Educational Standard and to propose tools for their digitalization to personalize the training of future teachers. The object is integration into the educational process of digitalization, the subject is the correspondence of universal and general professional competencies. The study revealed an underrepresentation of creative and research-oriented tasks in textbooks, which only partially aligns with the FSES requirements. The authors emphasize the imperative of implementing enriched educational tasks to enhance the quality of pedagogical education. The findings may prove beneficial for developing methodological guidelines and refining curricula aimed at fostering essential competencies among prospective educators.

Key words: educational tasks; Federal State Educational Standard; defense industry; individualization; digitalization; teacher education; task-based approach; professional competence; problem-based approach

For citation: Belikov S. N. Analysis of educational tasks in pedagogy for the formation of universal and general professional competencies. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 78-87. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-78>. <https://elibrary.ru/PAMZSD>

Введение

Актуальность данной работы обусловлена тем, что современное образование сталкивается с рядом вызовов, связанных как с изменением требований к профессиональной подготовке педагогов, так и с развитием образовательных, социальных и научных технологий. Одним из ключевых вопросов является уровень сформированности универсальных (УК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК) у студентов педагогических факультетов. Согласно данным мониторинга 2023 года, значительная часть выпускников испытывает трудности при применении теоретических знаний на практике, что указывает на недостаточную эффективность существующих учебных материалов и небольшую результативность реализуемых педагогических технологий [Черненко, 2023].

Дополнительный фактор актуальности – цифровая трансформация образования, которая требует обновления методик преподавания и учебных материалов. Однако в большинстве современных учебников по педагогике используются традиционные подходы, ориентированные на воспроизведение знаний, что не соответствует требованиям ФГОС. В условиях быстрого развития технологий, таких как искусственный интеллект (ИИ) и геймификация, необходим переход от стандартизированных заданий к более динамичным и адаптивным формам обучения. Именно поэтому к современному высшему образованию предъявляются серьёзные требования, которые отражают необходимость сочетания традиционных и инновационных технологий с учетом образовательных запросов обучающихся, с од-

ной стороны, и потребностей работодателей, с другой. Кроме того, педагог – профессия, которая предполагает приоритетность коммуникации, расширенный кругозор и повышенную мотивацию, что необходимо сформировать именно в образовательном пространстве вуза.

Цель работы – оценка соответствия типов учебных задач УК и ОПК по ФГОС и предложение инструментов их цифровизации для персонализации обучения будущих педагогов. Объект при этом – интеграция в учебный процесс цифровизации, предмет – соответствие универсальных и общепрофессиональных компетенций.

Для того, чтобы цель была достигнута, нами выделены основные задачи исследования:

- проанализировать типы учебных задач в учебниках по педагогике;
- оценить степень соответствия задач УК и ОПК по ФГОС;
- разработать рекомендации по содержанию и количественному балансу учебных задач, включая обогащенные задачи.

Методология и методы исследования

В качестве методологической основы нашего исследования выступают идеи новой дидактики педагогического образования [Тарханова, 2022], в ходе работы были учтены результаты исследований, освещенных в публикациях современных авторов, отражающие актуальность формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций [Днепровская, 2023], подходы к их категоризации [Казакова, 2018], измерению и оценке [Свидетельство о государственной..., 2022], организации дидактического взаимодействия [Тарханова, 2022], цифровизации образо-

вательного процесса в вузе [Круподерова, 2018], развития творческой самостоятельности будущих педагогов [Чогулдурова, 2024].

В качестве методов исследования выступили теоретический анализ публикаций по теме исследования, контент-анализ действующих ФГОС ВО уровня бакалавриата по укрупненной группе направлений подготовки 44.00.00. «Образование и педагогические науки», содержательный анализ учебных задач в 10 учебниках по педагогике.

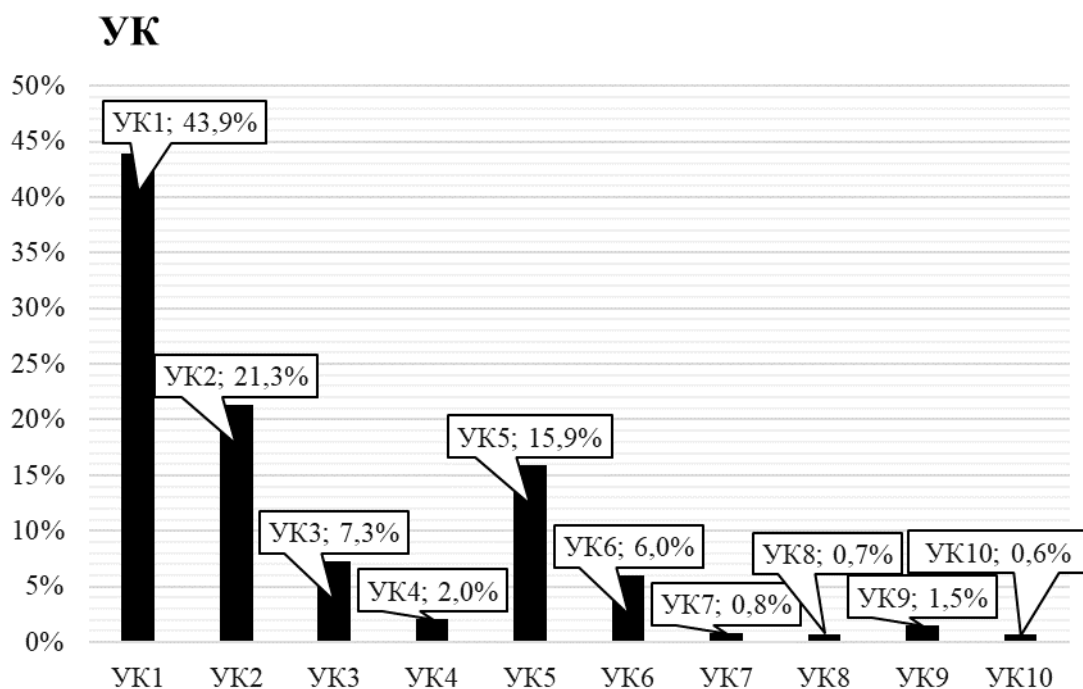
Результаты исследования и их обсуждение

Дифференциация типов учебных задач в учебниках по педагогике

Данное исследование представляет собой один из первых системных анализов учебных задач в контексте ФГОС и цифровизации. На настоящий момент, как отмечает ряд авторов [Кирюшина, 2023; Корнеева, 2022; Сафронцева,

2024], простые когнитивные задачи, ориентированные на воспроизведение материала, не удовлетворяют образовательным потребностям студентов и не способствуют в должной мере развитию универсальных и общепредметных компетенций. Данные виды компетенций, по мнению Х. Э. Мамаловой, А. О. Плиевой, А. Б. Журтова [Мамалова, 2021], являются равнозначными и актуальными для всех направлений подготовки. У педагогов же они приобретают особое значение в контексте постоянного совершенствования, непрерывной коммуникации и работы с различными обучающимися во многих проблемных областях [Жожилова, 2024].

В качестве наиболее значимых выделим универсальные компетенции (см. рисунок 1) и общепредметные компетенции (см. рисунок 2).



Код и наименование универсальной компетенции выпускника
УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач
УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений
УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде
УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)
УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах

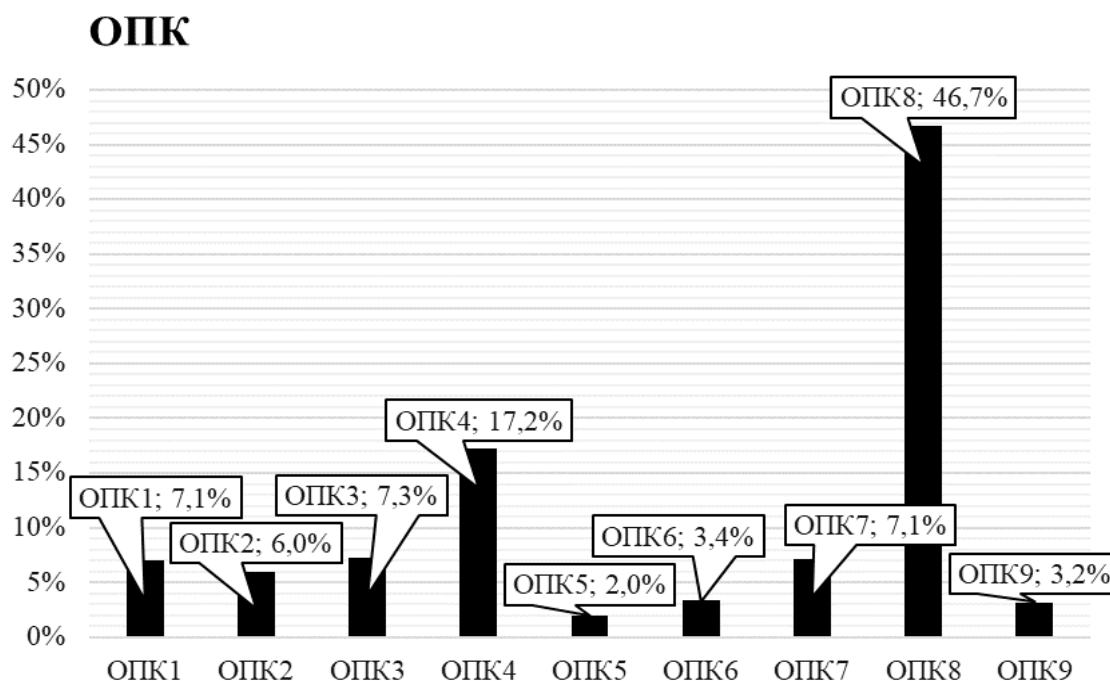
УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни
УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности
УК-8. Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов
УК-9. Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности
УК-10. Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению

Рисунок 1. Универсальные компетенции

Подобные компетенции применимы не только к спектру педагогических профессий, но и практически ко всем направлениям деятельности. Именно поэтому их формирование является одним из важнейших образовательных результатов в соответствии с современными ФГОСами ВО.

Данные компетенции тесно связаны с общепрофессиональными, включающими компоненты

определенной группы направлений подготовки (педагогика, сфера образования). Учитывая данные этих рисунков, можем видеть взаимообусловленность и важность видов компетенций и, конечно, значимость правильного выбора методов и технологий их формирования.



Код и наименование общепрофессиональной компетенции выпускника
ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики
ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)
ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов
ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей
ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении

Код и наименование общепрофессиональной компетенции выпускника
ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями
ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ
ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний
ОПК-9. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности

Рисунок 2. Общепрофессиональные компетенции

Учитывая разнонаправленность и многофункциональность будущих педагогов, считаем важным особое внимание обратить на интеграцию в образовательный процесс обогащенных задач, которые сочетают предметные навыки с развитием универсальных и профессиональных компетенций. Такие задачи имеют ряд определенных характеристик и их решение являет собой образовательные результаты, отраженные в современных ФГОСах. К основным признакам подобных задач относятся:

- Междисциплинарность (к примеру, взаимосвязь педагогики с математикой, биологией).
- Практическая направленность (решение не только учебных кейсов, но и конкретных проблемных жизненных ситуаций).
- Высокий уровень когнитивной активности, развитие критического мышления (поиск нестандартных решений, анализ различных вариантов и моделей педагогического воздействия).

Именно такой тип заданий, как подчеркивают О. А. Днепровская и Н. В. Слесаренко [Днепровская 2023], помогает формировать уникальные проектные и иные универсальные компетенции будущих педагогов. Только сочетание этого и других типов учебных задач позволит удовлетворить образовательные потребности мотивированных студентов, которым важно и интересно получить необходимые знания; повысить заинтересованность тех, кто еще не в полной мере осознал особенности педагогической профессии, и стимулировать преподавателей к интеграции инновационных, в том числе цифровых, технологий в обучение.

Основная педагогическая идея заключается в том, что учебные задачи должны стать мостом между теоретическими знаниями и профессиональной практикой, используя цифровые технологии для индивидуализации обучения. Это подразумевает отказ от шаблонного подхода к формированию заданий и переход к более гибким, персонализированным решениям.

Для того, чтобы в дальнейшем проводить детальный анализ учебных задач, нам необходимо провести практическое исследование различных заданий, представленных в педагогических учебниках.

На данном этапе нами был проведен содержательный анализ учебных задач в 10-ти учебниках по педагогике. Мы исследовали задачи различных типов (репродуктивные, поисковые, творческие) на предмет их соответствия требованиям ФГОС. Использовались классификации:

1. Д. Толлингерова (по видам познавательной активности). В контексте данной дифференциации возможно определить задачи, требующие мнемического воспроизведения данных, не требующие активизации логического мышления и выстраивания причинно-следственных связей; задачи, которые требуют простых мыслительных операций; задачи, включающие сложные мыслительные операции и объединяющие различные психические процессы; задачи, способствующие интеграции данных и предполагающие включенность творческого мышления [Толлингерова, 1976];

2. Б. Блума (пирамида познавательных способностей): знание, понимание, анализ, применение, оценка, синтез [Bloom, 1956; Anderson, 1994].

3. «Конструктора задач» Л. С. Илюшина (многоаспектный подход). Ознакомление, понимание, применение, анализ, синтез, оценка [Илюшин, 2010].

Как мы видим, данные классификации имеют достаточно много общего и ориентированы на первичное усвоение знаний и только последующее выполнение более сложных операций. В этом случае возможно провести аналогию с процессом становления универсальных и общепрофессиональных компетенций, которые, как отмечено в зарубежных исследованиях, имеют базовые когнитивные и эмоциональные основания, в дальнейшем наполняемые «надстройкой» из знаний, метакогнитивных навыков [Walton, 2020].

Изучив различные учебники (см. рисунок 3), мы получили следующие данные, которые наиболее значимы для понимания важности дифференциации учебных задач в подготовке будущих педагогов в контексте современных ФГОСов: количество учебных задач в книгах и пособиях, достаточное для формирования теоретико-методологической и практической базы подготовки (см. таблицу 1)

Таблица 1.

Количество учебных задач в различных учебниках

Автор учебника	Количество учебных задач в учебнике
И. П. Подласый	678
А. П. Тряпицына	455
А. Я. Варламова	413
Н. В. Бордовская	400
С. А. Смирнов	257
И. Ф. Харламов	248
П. И. Пидкасистый	247
В. А. Сластенин	244
Г. И. Щукина	154
Е. Б. Кириченко	81
Итого:	3177

Значимость соответствия задач УК и ОПК ФГОСам ВО

После теоретического анализа нами была проведена оценка соответствия задач, ориентированных на формирование УК и ОПК по ФГОСам.

Каждая задача оценивалась по нескольким критериям, включая: наличие элементов анализа и синтеза, возможность применения на практике, соответствие требованиям к универсальным и профессиональным компетенциям. Исходя из этого, необходимо отметить актуальность сочетания данных критериев при построении учебных задач.

При этом типы задач, как мы видим далее из таблицы 2, также достаточно разнообразны и позволяют активизировать различные когнитивные процессы, формировать навыки познания, запоминания. Однако из процентного соот-

ношения задач на воспроизведение и задач на развитие универсальных и общепредметных компетенций видно, что преобладают задания, не требующие включения множества разнообразных познавательных процессов, ориентированные на предметные знания.

Таблица 2.

Типология учебных задач в учебниках

Тип учебной задачи	Количество задач данного типа, %
Ответ на вопрос по тексту	62,81
Анализ	9,70
Перечисление	4,09
Аргументация	3,53
Оценка	2,87
Интерпретация	1,76
Определение	1,73
Описание	1,70
Применение на практике	1,67
Абстрагирование, конкретизация, обобщение	1,45
Доклад\отчет	1,35
Определение отношений	1,32
Письменный проект	1,32
Характеристика	1,32
Сравнение	0,94
Решение проблемной ситуации	0,72
Узнавание	0,47
Мнение	0,41
Обзор	0,38
Рефлексивные задачи	0,19
Воспроизведение текста	0,13
Упорядочивание	0,06
Целеполагание и постановка вопроса	0,06
Индукция/дедукция	0,00

Необходимо отметить, что без задач, ориентированных на формирование базовых знаний, запоминание и воспроизведение информации, невозможно перейти к более сложным мыслительным операциям и исследуемым нами видам компетенций.

Из данной таблицы видим, что более 60 % учебных задач носят репродуктивный характер, занимая нижние два уровня пирамиды Б. Блума. При этом задачи высокого уровня мыслительного процесса составляют лишь около 3 %.

Анализ соответствия учебных задач требованиям ФГОС показал, что в половине оцениваемых критериев их уровень не превышал 2-4 %.

Эти данные свидетельствуют о необходимости кардинального изменения подхода к форми-

рованию учебных задач в современных учебниках. Важно указать на необходимость интеграции стандартных и обогащенных задач, упрощенных и проблемных, что позволяет студентам достигать цели разного уровня, имеющим дифференцированную мотивацию. Мы согласны с некоторыми отечественными [Гафурова, 2022] и зарубежными [Angela, 2023] авторами, что преобладание более сложных, практико-ориентированных задач – это объективно обусловленная меняющимися условиями жизнедеятельности реальность.

Рекомендации по содержанию и количественному балансу учебных педагогических задач

Эти рекомендации могут быть использованы как основа для создания новых учебных материалов или модернизации существующих.

Исследование показало, что около 60 % заданий в современных учебниках носят репродуктивный характер, что не соответствует требованиям ФГОС к формированию универсальных и общепрофессиональных компетенций. Внедрение обогащенных задач в образовательный процесс будет способствовать повышению соответствия обучения ФГОСам, формируя у будущих педагогов навыки анализа, креативности и работы в цифровой среде.

Опираясь на результаты исследования для достижения образовательных целей ФГОС ВО по УГНС «Образование и педагогические науки» необходимо:

- Увеличить долю поисковых и творческих задач до 50 %. Опираясь на базовые знания, которые были получены и закреплены в ходе решения стандартизированных учебных задач, студенты расширяют кругозор и повышают уровень общей компетентности. Творческое мышление – составная часть критического – является одной из предпосылок становления универсальных компетенций, о которых идет речь в нашей работе.

- Интегрировать ИИ-платформы для автоматической адаптации заданий. Подобные ресурсы позволяют выполнять задания в комфортное время и не обязательно в рамках аудиторной работы, тем самым повышая качество и доступность высшего образования. Кроме того, актуальность использования цифровых технологий формирует устойчивую мотивацию студентов к получению конкретного образовательного результата – мотивацию достижения. Подобная личностная компетенция очень важна для педа-

огов, так как позволяет совершенствоваться в профессии.

- Развивать междисциплинарные связи между различными областями наук об образовании. Подобные связи позволяют формировать и развивать метакогнитивные навыки у студентов, совершенствуют различные познавательные процессы.

Таким образом, исследование демонстрирует важность добавления к традиционным задачам обогащенных учебных задач, что повысит качество педагогического образования.

Заключение

В качестве основного вывода хотелось бы отметить, что результаты исследования имеют практическую ценность для внедрения в систему педагогического образования. Они позволяют:

- разработать методические рекомендации по обновлению количества и качества учебных задач. При этом мы опираемся на комплексное, а не разрозненное становление компетенций в ходе образовательного процесса. Это позволяет подходить к обучению студентов как будущих педагогов, имеющих возможность самореализации в смежных предметных областях;

- повысить уровень сформированности УК и ОПК среди начинающих педагогов. Данные компетенции, которые находят отражение в профессиональных педагогических стандартах, являются основой успешной педагогической деятельности и способствуют развитию студентов как личностей и как специалистов;

- предложить конкретные пути внедрения цифровых технологий в учебные программы для индивидуализации обучения. Подобные программы все активнее входят в образовательный процесс, делая его доступным для различных категорий студентов. Можем говорить об усилении индивидуального компонента в обучении, когда студент получает образование в любое время, не находясь в вузе либо, наоборот, коммуницируя с удаленными субъектами.

Социальный эффект исследования также заключается в актуализации подготовки преподавателей, способных применять цифровые технологии для работы с современными аудиториями. Это особенно важно в условиях цифровой трансформации, когда требования к профессиональной компетентности постоянно меняются. В долгосрочной перспективе повышение качества подготовки студентов как будущих педаго-

гов положительно скажется на уровне школьного образования.

Однако, на настоящем этапе развития системы учебно-методических комплексов, пособий необходимо говорить о недостаточной включенности обогащенных, практико-ориентированных задач в их содержание. Активизация проблемных компонентов УК и ОПК будущих педагогов является одной из важнейших образовательных задач в высшей школе. Поэтому усилия методических разработчиков, преподавателей необходимо направить на максимальное включение обогащенных задач в комплекс с иными их видами в процесс подготовки будущих педагогов.

В заключении исследования подведем итоги:

1. Результаты показали, что большинство учебных задач имеют репродуктивный характер (более 60 %), что не соответствует современным требованиям к формированию универсальных и общепрофессиональных компетенций. Наиболее востребованные задачи, ориентированные на анализ и синтез, представлены в недостаточном количестве.

2. Проведённый анализ выявил, что многие текущие учебные задачи не удовлетворяют требованиям ФГОС, что ограничивает развитие важных навыков у студентов. Задачи, требующие более сложных мыслительных операций, оказались недостаточно представлены.

3. На основе исследования предложены рекомендации по увеличению доли поисковых и творческих задач до 50 %, что позволит улучшить качество образовательного процесса и обеспечить соответствие образовательного процесса современным требованиям.

Таким образом, результаты работы подтверждают важность пересмотра подходов к формированию и содержанию учебных задач по педагогике, в том числе в контексте цифровизации образования, что необходимо для более эффективной подготовки будущих учителей, готовых к вызовам современного образовательного пространства.

Библиографический список

1. Гафурова А. Д. Таксономия образовательных целей Бенджамина Блума // *YoungScientist*. 2022. Т. 1, № 396. С. 237–238.
2. Днепровская О. А. Проектная деятельность как один из механизмов повышения качества подготовки педагогических кадров в условиях современных вызовов / О. А. Днепровская, Н. В. Слесаренко // *Проблемы современного педагогического образования*. 2023. № 81-2. С. 240–243.
3. Жожикова Л. В. Современные образовательные технологии в профессиональной подготовке будущих педагогов / Л. В. Жожикова, Т. А. Макарова // *Проектирование. Опыт. Результат*. 2024. № 6. С. 44–50.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. 2-ое изд., доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2000. 384 с.
5. Илюшин Л. С. «Конструктор задач» как инструмент создания дидактического текста. Методология и инструментарий // *На путях к новой школе*. 2010. № 1. С. 107–118. EDN RRWTOF.
6. Казакова Е. И. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ / Е. И. Казакова, И. Ю. Тарханова // *Ярославский педагогический вестник*. 2018. № 5. С. 127–135. DOI 10.24411/1813-145X-2018-10164. EDN YOQEFN.
7. Кирюшина О. В. Проблема измерения и оценки общепрофессиональных и универсальных компетенций студентов педагогического вуза // *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2023. № 3 (59). С. 38–46.
8. Корнеева О. Д. Общепрофессиональная подготовка будущего учителя как педагогическая проблема // *Московский педагогический журнал*. 2022. № 2. С. 107–118.
9. Круподерова К. Р. Сетевые социальные сервисы как инструмент реализации компетентного подхода в педагогическом вузе / К. Р. Круподерова, О. Ф. Брыксина // *Вестник Мининского университета*. 2018. № 4 (25). С. 1–21.
10. Мамалова Х. Э. Понятие компетенции в стандартах высшего профессионального образования / Х. Э. Мамалова, А. О. Плиева, А. Б. Журтов // *Проблемы современного педагогического образования*. 2021. № 71-2. С. 238–241.
11. Сафонцева Н. Ю. Ранжирование компетенций и его прогностические возможности в профессиональном развитии будущих педагогов // *Преподаватель XXI век*. 2024. № 1-1. С. 37–53.
12. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2022622125 Российская Федерация. Диалоговые тренажеры для оценки универсальных педагогических компетенций / И. Ю. Тарханова, И. Г. Харисова, А. С. Морозов. URL: <https://yspu.org/images/0/0a/2022622125.pdf?ysclid=mdcqb322x760148753> (дата обращения: 21.06.2025).
13. Тарханова И. Ю. Новая дидактика: академический и постакадемический дискурс // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022. Т. 7, № 7. С. 695–699. DOI 10.30853/ped20220117.
14. Тарханова И. Ю. Обратная связь в дистанционном обучении глазами студентов и преподавателей педагогического университета / И. Ю. Тарханова, А. С. Морозов // *Преподаватель XXI век*. 2022. № 2-1. С. 78–90. DOI 10.31862/2073-9613-2022-2-78-90.
15. Толлингерова Д. К психологической теории учебных задач // *Социалистическая школа*. 1976. № 4. С. 156–160.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): утвержден Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22.02.2018 № 121 (в ред. от 08.02.2021) // Официальный сайт ФГОС. 2018. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 03.03.2025).

17. Черненко Е. В. Модель комплексной оценки сформированности компетенций студентов педагогического вуза (на примере коммуникативно-цифрового модуля) / Е. В. Черненко, И. А. Астафьева, Н. А. Назарова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 4 (41). С. 215–219.

18. Чогулдуров М. Д. Метод решения учебно-познавательных задач студентов по развитию творческой самостоятельности / М. Д. Чогулдуров, Т. Т. Шаршеналиева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 11-1 (98). С. 231–234.

19. Яковлева О. В. Решение задач профессионального воспитания будущих педагогов в контексте электронного учебного курса // Известия ВГПУ. 2021. № 4 (157). С. 18–26.

20. Anderson L. W. Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: A Forty-year Retrospective (National Society for the Study of Education Yearbooks). The National Society for the Study of Ed, 1994. 264 c. ISBN 978-0226601649.

21. Angela H. Genre-related episodes as a lens on students' emerging genre knowledge: Implications for genre-based writing pedagogy, collaborative tasks, and learning materials. *Journal of Second Language Writing*. Volume 60, 2023, 101001, <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101001>.

22. Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York: David McKay Company, Inc., 1956.

23. Daneshpour H., Kwegyir-Afful E. Analysing Transdisciplinary Education: A Scoping Review. *Sci & Educ* 2022. № 31(2), p. 1047–1074 <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00277-0>.

24. Walton E., Rusznyak L. Cumulative knowledge-building for inclusive education in initial teacher education. *Eur. J. Teach. Educ.* 2020. № 43, p. 18–37. doi:10.1080/02619768.2019.1686480.

Reference list

1. Gafurova A. D. Taksonomija obrazovatel'nyh celej Bendzhamina Bluma = Taxonomy of Benjamin Bloom's educational goals // *YoungScientist*. 2022. T. 1, № 396. S. 237–238.

2. Dneprovskaja O. A. Proektnaja dejatel'nost' kak odin iz mehanizmov povysheniya kachestva podgotovki pedagogicheskikh kadrov v uslovijah sovremennyh vyzovov = Project activities as one of the mechanisms for

improving the quality of training teachers in the face of modern challenges / O. A. Dneprovskaja, N. V. Slesarenko // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija*. 2023. № 81-2. S. 240–243.

3. Zhozhikova L. V. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v professional'noj podgotovke budushhih pedagogov = Modern educational technologies in the professional training of future teachers / L. V. Zhozhikova, T. A. Makarova // *Proektirovanie. Opyt. Rezul'tat*. 2024. № 6. S. 44–50.

4. Zimnjaja I. A. Pedagogicheskaja psihologija = Educational psychology : uchebnik dlja vuzov. 2-oe izd., dop., ispr. i pererab. Moskva : Logos, 2000. 384 s.

5. Iljushin L. S. «Konstruktor zadach» kak instrument sozdaniya didakticheskogo teksta. Metodologija i instrumentarij = «Task Designer» as a tool for creating didactic text. *Methodology and tools* // *Na putjah k novoj shkole*. 2010. № 1. S. 107–118. EDN RRWTOF.

6. Kazakova E. I. Ocenka universal'nyh kompetencij studentov pri osvoenii obrazovatel'nyh programm = Assessing universal competencies of students in mastering educational programs / E. I. Kazakova, I. Ju. Tarhanova // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2018. № 5. S. 127–135. DOI 10.24411/1813-145X-2018-10164. EDN YOQEFN.

7. Kirjushina O. V. Problema izmerenija i ocenki obshheprofessional'nyh i universal'nyh kompetencij studentov pedagogicheskogo vuza = The problem of measuring and evaluating the general professional and universal competencies of students of a pedagogical university // *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023. № 3 (59). S. 38–46.

8. Korneeva O. D. Obshheprofessional'naja podgotovka budushhego uchitelja kak pedagogicheskaja problema = General professional training of the future teacher as a pedagogical problem // *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022. № 2. S. 107–118.

9. Krupoderoва K. R. Setevye social'nye servisy kak instrument realizacii kompetentnostnogo podhoda v pedagogicheskom vuze = Network social services as a tool for implementing a competency approach in a pedagogical university / K. R. Krupoderoва, O. F. Bryksina // *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2018. № 4 (25). S. 1–21.

10. Mamalova H. Je. Ponjatie kompetencii v standartah vysshego professional'nogo obrazovanija = The concept of competence in the standards of higher professional education / H. Je. Mamalova, A. O. Plieva, A. B. Zhurtoв // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija*. 2021. № 71-2. S. 238–241.

11. Safonceva N. Ju. Ranzhirovanie kompetencij i ego prognosticheskie vozmozhnosti v professional'nom razvitii budushhih pedagogov = Ranking of competencies and its predictive capabilities in the professional development of future teachers // *Prepodavatel' HHI vek*. 2024. № 1-1. S. 37–53.

12. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii bazy dannyh № 2022622125 Rossijskaja Federacija. Dialogovy trenazhery dlja ocenki universal'nyh pedagog-

icheskih kompetencij = Certificate of state registration of database № 2022622125 Russian Federation. Dialogue simulators for assessing universal pedagogical competencies / I. Ju. Tarhanova, I. G. Harisova, A. S. Morozov. URL:

<https://yspu.org/images/0/0a/2022622125.pdf?ysclid=mdcqby322x760148753> (data obrashhenija: 21.06.2025).

13. Tarhanova I. Ju. Novaja didaktika: akademicheskij i postakademicheskij diskurs = New didactics: academic and post-academic discourse // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2022. T. 7, № 7. S. 695–699. DOI 10.30853/ped20220117.

14. Tarhanova I. Ju. Obratnaja svjaz' v distancionnom obuchenii glazami studentov i prepodavatelej pedagogicheskogo universiteta = Feedback in distance learning through the eyes of students and teachers at the pedagogical university / I. Ju. Tarhanova, A. S. Morozov // *Prepodavatel' XXI vek*. 2022. № 2-1. S. 78–90. DOI 10.31862/2073-9613-2022-2-78-90.

15. Tollingerova D. K psihologicheskoy teorii uchebnyh zadach = To the psychological theory of educational problems // *Socialisticheskaja shkola*. 1976. № 4. S. 156–160.

16. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniju podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata): utverzhden Prikazom Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 22.02.2018 № 121 (v red. ot 08.02.2021) = Federal state educational standard of higher education in the area of training 44.03.01 Pedagogical education (bachelor's level): approved by Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated from 22.02.2018 № 121 (as amended by 08.02.2021) // *Official'nyj sajt FGOS*. 2018. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (data obrashhenija: 03.03.2025).

17. Chernenko E. V. Model' kompleksnoj ocenki sformirovannosti kompetencij studentov pedagogicheskogo vuza (na primere kommunikativno-cifrovogo modulja) = Model for a comprehensive assessment of the formation of students' competencies at a pedagogical uni-

versity (using the example of a communication-digital module) / E. V. Chernenko, I. A. Astaf'eva, N. A. Nazarova // *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2023. № 4 (41). S. 215–219.

18. Choguldurov M. D. Metod reshenija uchebno-poznavatel'nyh zadach studentov po razvitiyu tvorcheskoj samostojatel'nosti = Method of solving educational and cognitive tasks of students for the development of creative independence / M. D. Choguldurov, T. T. Sharshenalieva // *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2024. № 11-1 (98). S. 231–234.

19. Jakovleva O. V. Reshenie zadach professional'nogo vospitaniya budushhih pedagogov v kontekste jelektronnogo uchebnogo kursa = Solving the problems of professional education of future teachers in the context of an electronic training course // *Izvestija VGPU*. 2021. № 4 (157). S. 18–26.

20. Anderson L. W. Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: A Forty-year Retrospective (National Society for the Study of Education Yearbooks). The National Society for the Study of Ed, 1994. 264 s. ISBN 978-0226601649.

21. Angela H. Genre-related episodes as a lens on students' emerging genre knowledge: Implications for genre-based writing pedagogy, collaborative tasks, and learning materials. *Journal of Second Language Writing*. Volume 60, 2023, 101001, <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101001>.

22. Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: David McKay Company, Inc., 1956.

23. Daneshpour H., Kwegyir-Afful E. Analysing Transdisciplinary Education: A Scoping Review. *Sci & Educ* 2022. № 31(2), r. 1047–1074 <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00277-0>.

24. Walton E., Rusznyak L. Cumulative knowledge-building for inclusive education in initial teacher education. *Eur. J. Teach. Educ.* 2020. № 43, r. 18–37. doi:10.1080/02619768.2019.1686480.

Статья поступила в редакцию 20.05.2025; одобрена после рецензирования 16.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 20.05.2025; approved after reviewing 16.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-88

EDN: IEGENO

Формирование поликультурной адаптивности будущих педагогов на основе проектных технологий

Марина Ивановна Алдошина

Доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева. 302026, Орловская область, г. Орёл, ул. Комсомольская, 95
maraldo57@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1153-7220>

Аннотация. Современное общество постиндустриального (или цифрового) типа претерпевает качественные изменения в потоке масштабных и разноуровневых изобретений и инноваций для производства, общественных потребностей и человека, выступающего объектом и субъектом этого высокотехнологического процесса, что отражается на социальном заказе образованию. Социокультурная ситуация разворачивания современного образования характеризуется поликультурностью (вследствие миграции, военных конфликтов, сотрудничества в сфере экономики, торговли, образования и т. п.), что требует актуализации ее критической аналитики и осознанного процесса осмысления, этапной рефлексии существования и пригодности к профессиональной деятельности в ней, что подтверждает актуальность формирования поликультурной адаптивности у будущих педагогов в университете. В статье охарактеризованы факторы формирования поликультурной адаптивности будущих педагогов: поликультурность образования (социально-педагогический срез); критичность мышления (профессионально-педагогический срез) и адаптирующая рефлексивность (личностно-педагогический срез); три ее компонента: мотивационный, компетентностный и рефлексивный на методологической основе в совокупности системного, синергетического, компетентностного, деятельностного и технологического подходов. Описаны эффективные приемы формирования профессиональной адаптивности будущих педагогов в акмеологическом студенческом клубе на основе проектных технологий: fishbone в хакатоне, педагогическая мастерская и акмеологический тренинг. Цель настоящей статьи – охарактеризовать пути формирования у будущих педагогов поликультурной адаптивности в разных видах проектных технологий в университете

Ключевые слова: поликультурная адаптивность; поликультурность; критичность; рефлексивность; будущие педагоги; университетское образование; формирование адаптивности

Для цитирования: Алдошина М. И. Формирование поликультурной адаптивности будущих педагогов на основе проектных технологий // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 88–98. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-88>. <https://elibrary.ru/IEGENO>

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

Formation of multicultural adaptability of future teachers on the basis of project technologies

Marina I. Aldoshina

Doctor of pedagogical sciences, professor at department of psychology and pedagogy, Oryol state university named after I. S. Turgenev. 302026, Oryol region, Orel, Komsomolskaya st., 95
maraldo57@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1153-7220>

Abstract. Modern society of the post-industrial (or digital) type is undergoing qualitative changes in the flow of large-scale and multi-level inventions and innovations for production, social needs and the person who is the object and subject of this high-tech process, affecting the social order for education. The socio-cultural situation of the development of modern education is characterized by multiculturalism (due to migration, military conflicts, cooperation in the field of economics, trade, education, etc.), which requires the actualization of its critical understanding and a conscious process of reflection and step-by-step reflection of existence and suitability for professional activity in it, which confirms the relevance of the formation of multicultural adaptability among future teachers at the university. The factors of the formation of multicultural adaptability of future teachers are characterized: multicultural education (socio-pedagogical cross-section); critical thinking (professional-pedagogical cross-section) and adaptive reflexivity (personal-pedagogical cross-section); three components: motivational, competency-based and reflexive on a methodological basis in the totality of systemic, synergetic, competency-based, activity-based and technological approaches. Effective methods for the formation of professional adaptability of future teachers in an acmeological student club are described based on design technologies: fishbone in a hackathon, a pedagogical workshop and acmeological training.

The purpose of this article is to characterize the ways of forming multicultural adaptability in future teachers in different types of project technologies at the university.

Key words: multicultural adaptability; multiculturalism; criticality; reflexivity; future teachers; university education; formation

For citation: Aldoshina M. I. Formation of multicultural adaptability of future teachers on the basis of project technologies. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 88-98. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-88>. <https://elibrary.ru/IEGENO>

Введение

Современный мир в научной литературе имеет разные наименования, отражающие его типовые особенности: VUCA-мир [VUCA-мир ... , 2025]: Volatility (изменчивость), Uncertainty (неопределённость), Complexity (сложность), Ambiguity (неоднозначность) или BANI-мир: Brittle (хрупкий), Anxious (беспокойный), Nonlinear (нелинейный), Incomprehensible (непостижимый). За набором характеристик стоит не только попытка выделить типичные черты в определенный промежуток времени, но и задать векторы образовательных ориентиров на ближайшую перспективу.

Изменчивость и технологичность современного общества, наложенные на признаки пестроты (миграционной, этнокультурной, рефлексив-

ной) и критичности (осмысленность, этапная определенность, фиксируемость состояния), формируют важность проектирования будущим педагогом моделей профессионального поведения и профессиональной деятельности еще в рамках профессионально-педагогического образования в университете в эпоху цифровизации [Воног, 2024].

Для характеристики механизмов проектной деятельности формирования в университетском профессионально-педагогическом образовании поликультурной адаптивности будущих педагогов необходимо проанализировать ее понятийное поле, включающее компоненты тезауруса: поликультурность, критичность мышления, рефлексивность и проектирование и проектную компетентность.

Обзор литературы

Активизация исследования вопросов *поликультурности в образовании*, во всем многообразии и альтернативности рассмотрения выделяемых аспектов, относится к XIX – XX вв., особенно активно – в США в Центре поликультурного образования (Дж. Бэнкс) при университете штата Вашингтон (г. Сиэтл). Реакцией на возникновение новых социокультурных реалий со стороны мировой педагогической науки стала разработка соответствующих образовательных стратегий, что нашло отражение в документах ООН, Совета Европы, ЮНЕСКО и т. д., в зарубежных концепциях мультикультурного образования (Д. Бэнкс и др.), межкультурного образования (П. Бателаан, Г. Ауэрхаймер, В. Нике и др.), глобального образования (Р. Хенви).

В российской педагогической науке также активизировались теоретические поиски: возникли концепции «Воспитание культуры межнационального общения» З. Т. Гасанова, «Мультикультурное образование» Г. Д. Дмитриева, складывается традиция поликультурного образования под влиянием теоретических исследований коллектива В. В. Макаева, З. А. Мальковой, Л. Л. Супруновой. Ведутся научные разработки в области мультикультурного образования (А. Г. Абсалямова, Н. Б. Крылова, А. В. Шафрикова и др.)» [Казаева, 2015, с. 50]. Раскрытию особенностей категорий «поликультурность», «поликультурное образование» посвящены работы многих отечественных и зарубежных учёных: Е. В. Бондаревской, В. П. Борисенкова, С. К. Бондаревой, Б. Л. Вульфсона, Ю. С. Давыдова, А. Я. Данилюка, А. Н. Джурицкого, А. П. Лиферова, З. А. Мальковой, Н. Д. Никандрова, Л. Л. Супруновой, М. Г. Тайчинова, Р. Люсиер, С. Чайкина и др.

Важно отметить тенденцию рассмотрения поликультурности в российском образовательном пространстве (традиционно поликультурном многие века существования Российской государственности), отражающую готовность каждого народа (и его представителя) сотрудничать, взаимодействовать и поддерживать соседа, уважительное и доброе отношение к «Другому». В педагогической науке это проявляется во взаимовлиянии тенденций поликультурности и этнокультурности при принятии личностью приоритетной ценности и значимости своей этнокультуры (патриотизм), проявляющихся на фоне положительного, уважительного самооценного существования других народов и этносов. В трудах учёных раскрываются сущностные и содержа-

тельные характеристики поликультурного образования и практика его реализации [Гукаленко, 2018]. Рассматривая аспекты поликультурной адаптивности в профессионально-педагогическом образовании, отметим, что она складывается при условии сформированной устойчивой этнической идентичности будущего педагога (М. И. Алдошина [Алдошина, 2022], С. И. Попова, Е. Е. Соловьева, А. В. Сухарев, О. Тоффлер, Э. Фромм, М. В. Шакурова, Э. Эрикссон и др.). Ситуативная сложность динамики образовательных процессов в поликультурном обществе продуцирует необходимость его личностной поступательной рефлексии для формирования механизмов профессиональной адаптации к ним.

Критичность мышления описывает личностный потенциал аналитической деятельности, гипотетирование и продуцирование вариантов решения и их разбор, аргументацию оценки. Интерпретация выбранного решения основывается на качестве оценки недостатка и достаточности оснований, выступая саморегулятором профессионального поведения и профессиональных действий в конкретной ситуации. Критическое мышление является видом общей основы психологической личностной структуры – мышления как **осознанного восприятия окружающего мира**, «открытого мышления, не принимающего догм, развивающегося путем наложения новой информации на жизненный опыт» [Якунина, 2019, с. 24], и характеризует мир на основе внутренней рефлексии – как бы второго уровня.

Анализ научной литературы выявил разные исследовательские позиции при определении дефиниции критического мышления, например, «критическое мышление основывается на последовательности мыслительных действий, направленных на проверку высказываний или систем высказываний с целью выяснения их несоответствия принимаемым фактам, нормам или ценностям» [Брюшинкин, 2003, с. 31], а И. П. Подласый утверждает, что «обучающийся должен уметь анализировать и оценивать информацию, которая поступает к нему, чтобы выделить главное и отбросить второстепенное. <...> должен уметь мыслить системно, уметь видеть связи между элементами системы и учитывать их в своих рассуждениях; важно использовать в дискуссии аргументы, рассуждения и определять, насколько они обоснованы, что способствует умению критически оценивать собственные мысли и идеи, а также свои действия и ре-

шения; признавать свои ошибки и корректировать свои выводы на основе полученной информации; рассматривать альтернативные решения и выбирать наиболее эффективное и обоснованное решение на основе имеющихся данных и анализа; творчески мыслить и генерировать новые идеи и концепции, которые могут помочь в решении проблемы, и учитывать социальные факторы при принятии решения» [Подласый, 2004, с. 307]. Условия формирования конструктивно-критического мышления в профессиональном образовании определяют Э. П. Комарова, С. А. Бакленева, О. В. Гудкова, ученые считают таковыми «готовность к конструированию конструктивно-критического мышления; востребованность обучающихся с более гибким и мобильным опытом и мышлением; направленность на другого обучающегося; понимание механизмов новообразования; актуализацию нового мотива и опыта его реализации; представление целостного образа реальности в виде определенных личностных смыслов и владение опытом поведения в сетевом образовательном пространстве» [Комарова, 2023, с. 151].

Мы принимаем позицию В. И. Кузнецовой и М. Г. Сергеевой, которые относят критическое мышление в профессиональной сфере деятельности педагога к переносимым навыкам, ведь их характеристики адаптивности в новых, изменяющихся условиях отражают особенности профессионально-педагогической деятельности. «Переносимые навыки» (transferable skills) ценятся в любой профессиональной сфере, поскольку независимо от изменений должности или организации их можно легко применить на новом месте работы. Наличие таких навыков может стать большим конкурентным преимуществом для специалиста на рынке труда. В современном мире transferable skills приобретают большое значение, так как демонстрируют, что кандидат на должность может не только выполнять повседневные рутинные задачи, но и вносить существенный вклад в свой личностно-профессиональный рост и развитие карьеры» [Кузнецова, 2024, с. 41]. Исследование переносимых навыков проводилось авторами в сфере управления, но его выводы эффективно экстраполируются на образование.

Проектные компетенции выступают универсальной формой реализации требований к результативности профессиональных образовательных программ в профессионально-педагогическом образовании. Образовательная

философия профилактики ситуативной неготовности обучающегося (и школьника, и студента) на современном уровне развития цивилизации (ситуации бытового комфорта, гиподинамии, отсутствия поисковой мотивации и неразрешимости бытовых коллизий и т. п.) актуализируют необходимость их воспроизведения для поиска и апробации решений через проектную деятельность. Н. В. Матяш проектную деятельность рассматривает: «с одной стороны, как способ организации образовательного пространства, в котором роль педагога определяется функциями управления и коррекции деятельности и личностных изменений субъектов образовательного процесса, с другой, как средство развития собственных профессиональных качеств и реализации профессиональных планов» [Матяш, 2020, с. 86].

Научную дефиницию проекта и проектирования мы актуализируем на основе точки зрения И. А. Колесниковой и М. П. Горчаковой-Сибирской, которыми под проектированием понимается «процесс создания проекта, то есть прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, предшествующего воплощению задуманного в реальном продукте», педагогическое проектирование понимается как «практико-ориентированная деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности» [Колесникова, 2005, с. 21–22].

Значимость проектной компетенции педагога определяется рассмотрением проектной деятельности обучающихся как универсальной учебной деятельности формирования универсальных и междисциплинарных учебных действий. Не вдаваясь в детальный дискурс понимания дефиниции компетенции (в западной и российской педагогической полемике), мы ориентируемся на классическое понимание компетентности И. А. Зимней, которая последнюю детерминирует знаниями и опытом социальной и профессиональной деятельности [Зимняя, 2004], и А. К. Марковой в понимании индивида, обладающего способностями и умениями ответственно и самостоятельно выполнять определенные трудовые функции в соответствии с требованиями профессии [Маркова, 1996]. Особый интерес представляют работы В. Н. Кузьминой, считающей «важнейшей чертой компетентности роль субъекта в социальных преобразованиях и усовершенствование его способностей для понимания динамики процессов развития и про-

дуктивного воздействия на их ход» [Ермоленко, 2022, с. 164].

Методы исследования

Для достижения поставленной цели применялись следующие методы:

1. Теоретические (изучение педагогической и методической литературы по использованию проектных технологий в формировании профессионально важных качеств педагога; поликультурной адаптивности; профессиональной компетентности и адаптирующей рефлексивности; интерпретация полученных данных).

2. Эмпирические (изучение методического и технологического инструментария акмеологического студенческого клуба; наблюдение, опрос, интервью).

Результаты исследования

В совокупности заявленных профессиональных характеристик педагогической деятельности актуализируется формируемая в образовательном процессе университета **поликультурная адаптивность педагога** – профессионально важное качество педагога, характеризующее критичность его восприятия поликультурной образовательной среды и механизмы адаптации будущего педагога в ней, также готовность и способность ее прогностического проектирования с целью эффективного преобразования. Выделяются три компонента поликультурной адаптивности педагога: критическая мотивационная готовность (мотивационный компонент), поликультурная компетентность (компетентностный компонент) и адаптирующая рефлексия (рефлексивный компонент).

Поликультурная адаптивность педагога включает критическое отношение (*критическую мотивационную готовность*) к широкому спектру профессиональных действий в поликультурной образовательной среде (в университете: с иностранными обучающимися, в социокультурной взаимодействии – с иностранными гражданами и мигрантами, в образовательной практической деятельности – с учениками – представителями разных этногрупп). Мотивационный компонент поликультурной адаптивности педагога – это совокупность профессиональных мотивов смыслов творчества педагогической деятельности у будущих педагогов в университетском образовании для выявления, становления и оттачивания алгоритмов, а позже – стиля профессионально-педагогической деятельности, оп-

тимистично-возвышенного отношения к своей профессиональной деятельности и ее миссии в поликультурной образовательной среде для адаптации себя (в профессии), обучающихся (в смыслопоиске Культуры), родителей обучающихся (в поликультурном смыслопересекающемся образовательном пространстве) и т. п. Профессионально важными характеристиками, формируемыми данным компонентом, выступают гуманизм, эффективная направленность межкультурного взаимодействия, активность, оптимизм, мобильность, доброжелательность, коммуникабельность и т. п.

Поликультурная адаптивность будущего педагога (компетентностный компонент) складывается на основе этнокультурной идентификации, системы профессиональных патриотических ценностей и эффективных компетенций потенциального диалога и взаимодействия в поликультурной среде, иллюстрируя *поликультурную компетентность* как совокупность теоретической и практической подготовленности будущего педагога (Т. И. Ильина, И. Ф. Исаев, В. А. Слатенин) на базе сформированных значимых для профессиональной деятельности личностных качеств, и способность эту деятельность осуществлять. Теоретическая подготовленность к реализации поликультурной адаптивности педагога включает комплекс знаний и когнитивных умений, а также компетенций методологии профессионально-педагогической деятельности и ее исследования, сущности, структуры и содержания образовательного процесса, технологий процессов обучения и воспитания, контрольно-измерительных и оценивающих процедур. Практическая подготовленность поликультурной адаптивности будущего педагога выступает механизмом саморегуляции будущего педагога, средством и вектором преобразования собственного поведения в контексте системы профессионально-педагогического взаимодействия и субъектно-объектных отношений к различным реализуемым профессиональным функциям, отдельным действиям и системе профессионально-педагогической деятельности и модели профессионального поведения. Важнейшими профессионально важными качествами выступают адекватная самооценка, профессиональная позиция, «Я – концепция», самоконтроль и положительная прогностичность и оптимистичная устремленность.

Эффективность реализуемой профессиональной компетентности в структуре профессиональной адаптивности будущего педагога базируется

на этапно реализуемой рефлексии (рефлексивный компонент) личностью ситуаций взаимодействия в позитивной оценке и направленности перспектив профессионального и личностного развития в университете (*адаптирующей рефлексии*). Рефлексивный компонент профессиональной адаптивности педагога устанавливает личностной самооценкой соответствие требованиям к личности в профессионально-педагогической деятельности или требованиям других людей (сектора управления, коллег, общественности и т. п.). Особенно важна адаптирующая рефлексия в поликультурной образовательной среде вследствие сложности ее организации, конфликтогенности, изменчивости, мобильности и субъектности. Профессионально важными чертами специалиста выступают медитативная компетенция, рассудительность, убежденность, объективность, критичность, коммуникабельность, выдержка и последовательность.

Акмеологическая направленность моделирования будущими педагогами своего профессионального поведения, учета специфических черт социокультурной ситуации в профессионально-педагогической деятельности и отработка компетенций поликультурной адаптивности формируется в профессионально-педагогическом образовании в университете в проектной деятельности.

Формирование поликультурной адаптивности будущих педагогов в университетском образовании является сложной педагогической системой, реализующейся на основе совокупности методологических подходов:

Системный методологический подход (общенаучного уровня) (А. Н. Аверьянов, И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин и др.) характеризует поликультурную адаптивность и ее формирование у будущих педагогов в университете как системы компонентов, что обуславливает системность и комплексность их изучения, системного анализа и развития. Обследоваться система компонентов поликультурной адаптивности в процессе ее формирования в университете (в системе форм учебной, воспитательной, научно-исследовательской, самостоятельной, волонтерской и конкурсной деятельности) должна совокупностью исследовательских процедур, методов и диагностических ресурсов.

Синергетический подход методологии (В. Г. Буданова, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, И. Р. Пригожин, Г. Хакен и др.) обосновывает важность планомерного развития, упорядоченности и избегания хаоса, но признает возможность

и инсайт-эффект суммарного взаимодействия нерядоположенных, незапланированных и эффектов, дополняющих результат продуктивной коммуникации, творческого взаимовлияния объектов, субъектов, ресурсов и продуктов в процессе формирования и развития поликультурной адаптивности и формирования профессионально важных качеств в ее структуре и жизнеспособных в иных проявлениях и действиях будущих педагогов.

Деятельностный методологический подход (конкретно-научного уровня) (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн и др.) актуализирует детерминацию деятельностью развития личностных структур и личности, выступая условием эффективного профессионального образования будущих педагогов. В формировании поликультурной адаптивности эффективным средством выступает проектирование, которое рассматривается важным видом деятельности в профессионально-педагогическом образовании, включающим подвиды целеполагания, выдвижения и обоснования педагогических задач, планирования, организации, управления, определения результирующего эффекта, мотивационных детерминаций и рефлексии, разных способов и механизмов организации и вовлечения будущих педагогов в проектирование, аналитику его итогов и вклада личностной, групповой, персональной, профессиональной, социально-педагогической результативности.

Компетентностная методология (конкретно-научного уровня) (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, В. А. Слатенин, Э. Э. Сыманюк, Ю. В. Татур, А. В. Хуторской и др.) закладывает логику образовательного процесса в университете через последовательность и накопление совокупности разного рода компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных), зафиксированных ФГОС ВО 44.00.00 «Образование и педагогические науки». Проектная компетентность представляется не только итогом суммирования профессиональных компетенций (способности и готовности выполнять трудовые действия и реализовывать профессионально-педагогические функции), сформированных разными учебными дисциплинами и видами практической подготовки обучающихся, но и сформированными личностными характеристиками профессиональной направленности и профессионально важными личностными качествами (проектной целеустремленности, ответствен-

ности, управления проектной деятельностью, профессиональной позиции и т. п.), закладывающими ориентир решения реальных, конкретных, разнообразных, прикладных профессиональных задач, что выступает суммарным эффектом и показателем количества и качества профессионального новообразования – поликультурной адаптивности будущего педагога.

Технологический методологический подход (конкретно-научного уровня методологии) (В. П. Беспалько, А. А. Вербицкий, М. В. Кларин, Г. К. Селевко, В. А. Сластёнин, П. И. Образцов, И. В. Роберт, А. В. Фахрутдинова и др.) определяет механизмы практического внедрения в образовательный процесс формирования поликультурной адаптивности будущего педагога совокупности инновационных и традиционных технологий как набора практических действий, операций, процедур, выраженных алгоритмизированно или в виде продуктов (обучающих или воспитательных программ (общего или профессионального образования), методического / технологического обеспечения или тренажеров). Разработанные или используемые технологии (или их комплексы) отвечают четко описанным признакам эффективной результативности и диагностичности в соответствии с разработанными критериально-диагностическими инструментами (критериями, показателями, уровнями, методиками, квалиметрическими механизмами и т. п.) сформированности в университете поликультурной адаптивности у будущих педагогов.

В аспекте рассматриваемых теоретических основ формирования профессиональной поликультурной адаптивности будущих педагогов актуальной становится его практическая реализация в образовательном процессе университета средствами проектных технологий в Акмеологическом клубе.

Студенческий Акмеологический клуб функционирует на базе Точки кипения Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева. Студенческий клуб является открытым студенческим объединением на принципах будущей профессионально-педагогической деятельности, но открыт и для представителей других образовательных программ университета. Содержание и тематика рассматриваемых заданий на заседаниях клуба основывается на изучаемых проблемах курса «Педагогика» и блока психолого-педагогической подготовки Учебного плана [Семенова, 2023]. Проектирование выступает одним из базовых видов деятельности бу-

дущих педагогов в рамках клуба (хотя используется широкий спектр применяемых образовательных технологий (игровых, медиативных, рефлексивных, тренинговых и т. п.) для решения профессионально значимых задач разных педагогических профессий).

Для формирования критической мотивационной готовности будущих педагогов эффективным приемом выступает fishbone с целью демонстрации своих transferable skills, он основывается на работе в логике заполнения схемы, имитирующей рыбный скелет: проблема – причины / факты – выводы. Данный прием продуктивен в проектировании решения академических и квазипрофессиональных проблемных ситуаций (кейсов) с содержанием альтернативных решений и позиций, например, в хакатоне. Технологическая карта fishbone предполагает поэтапное заполнение предложенной схемы группами и персонально по очереди и перекрестно, после предъявления кейса, после оглашения первичного решения, после перекрестного командного обсуждения и т. п. иных дискурсивных вариантов. Модератор (преподаватель, эксперт и т. п.) хакатона организует общую проектную деятельность и постепенное внесение вариантов решений в поле fishbone (вначале максимальное количество предложений в поле ПРИЧИНЫ, а затем – ФАКТЫ: располагая более важные предложения проектируемого решения и аргументы его приоритетности, по мнению участников хакатона, в непосредственной близости к «голове», а второстепенные – к «хвосту» рыбьего скелета).

Для примера рассмотрим заседание клуба, посвященное ценностям Победы как категории воспитания. Студентам для анализа были предложены такие кейсы заданий:

теоретический:

Ситуация: В отделении банка в очереди к операционисту парень не уступил место ветерану Великой Отечественной войны, а после замечаний в свой адрес сказал с улыбкой, что «не понял, что дедок – ветеран».

Что такое ценности Победы? Какие ценности Победы вы можете назвать? Какие ценности Победы в Великой Отечественной войне можно выделить? СССР победил в Великой Отечественной войне силами всех народов и национальностей. Ценности Победы равнозначны значимы для всех народов? Почему?

Задание: Привлекайте для аргументации данные словарей, учебников, художественной литературы. Опишите нормативно-правовую базу

ценностей Победы в современной ситуации накануне 80-летия Победы в нашей стране.

практический:

Ситуация: В приведенном ниже стихотворении орловского поэта Г. Попова дана такая характеристика детских впечатлений о войне:

«Без остановок эшелоны,
С горчиной хлеб из лебеды.
Разносят скорбно почтальоны
Прямоугольники беды.
Войною меченые дети,
Салют Победы, как отбой...
Опять взметнуло лихолетье
Свой меч над нашей головой».

Задание: Какие ценности можно определить у автора стихов? Являются ли они выражением авторского отношения к войне, к миру, к ценностям Победы? Можно ли сопоставлять ценности детей послевоенного лихолетья и современных? Какое ценностное содержание пролонгируется в профессиональной деятельности, если дети – представители разных времен и поколений потомков – участников войны, выберут педагогическую профессию? Каково место ценностной устойчивости в профессиограмме педагога? Должен ли современный педагог иметь профессиональную ценностную базу? [Репринцев, 2021].

Для формирования поликультурной компетентности будущих педагогов эффективным приемом выступает Педагогическая мастерская как акмеологическая «технология (Г. В. Головин, М. Г. Ермолаева, Д. Г. Левитес, И. А. Мухина), которая базируется на ее актуализации в школьной практике и вузовском образовании (Ж. О. Андреева, И. А. Мухина, Л. Д. Фураева, Н. И. Хлебович,). И. А. Мухина дает определение педагогической мастерской как «формы обучения, содействующей развитию каждого студента через коллективное и самостоятельное открытие к новому знанию и новому опыту» [Мухина, 2002, с. 87]. И. Б. Жаров характеризует педагогическую мастерскую как «нестандартную форму организации учебных занятий, инновационную технологию обучения, которая позволяет организовать и эмоционально прочувствовать процесс совместного творчества (сотворчества), способствует созданию на занятиях творческой атмосферы, психологического комфорта, а также содействует становлению профессионального и личностного роста преподавателя и студента» [Клычкова, 2025, с. 59].

Примером аналитического разбора на заседании Педагогической мастерской может быть *историко-педагогический кейс*.

Ситуация: «известный историк Н. И. Костомаров, учившийся в 30-е гг. в Харькове, выделил 4 категории студентов:

1) богатые сынки, жившие на пансионе у профессоров и стремившиеся любым способом получить диплом, что было нетрудно при общей продажности;

2) молодые люди, которым диплом нужен был для службы, они учились порядочно, но без любви к науке, это были медики и будущие чиновники;

3) молодые люди, действительно занимавшиеся наукой, увлекавшиеся философией, *будущие учителя гимназий* (выделено автором);

4) не настолько богатые, чтобы жить у профессоров, и не настолько трудолюбивые и даровитые, чтобы заниматься наукой» [Аврус, 2001, с. 23].

Задание:

Вопросы первой стадии обсуждения (обязательные вопросы): Какие ценности могут градироваться у студентов разных групп, выделенных историком? Можно ли предположить градацию современных студентов по разным социальным основаниям? Можно ли рассматривать критерием градации социокультурный или этнокультурный фактор?

Вопросы второй стадии обсуждения (дополняющие вопросы): Можно ли поликультурную среду определять наличием студентов разных этногрупп или признаком поликультурности выступает многокомпонентность? Как поликультурность влияет на содержание образования?

Вопросы третьей стадии обсуждения (акмеологические вопросы): Какие профессионально важные качества педагога определяются поликультурностью образовательной среды? Нужно ли время для адаптации педагога к поликультурному образовательному процессу? Каковы условия адаптации педагога к поликультурности образовательного процесса?

Для формирования адаптирующей рефлексивности будущих педагогов важную роль играет тренинговая технология. «Тренинг вообще – любая учебная программа или набор процедур, разработанных для того, чтобы в результате их осуществления был получен конечный продукт в виде организма, способного на некоторую определенную реакцию (реакции) или участие в некоторой сложной, требующей умений деятельности» [Ребер, 2000, с. 232]. Иное понимание

тренинга встречается у С. В. Алексеева, который соотносит его с группой методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности. В 60-е гг. XX века К. Роджерс инициировал движение тренинга социальных и жизненных умений (social / life skills training), который широко использовался в управленческих практиках для повышения уровня сформированности компетенций разной направленности и стал предвестником социально-психологического тренинга (М. Форверг). Инструментами тренинга выступали игровые приемы с элементами драматизации (коммуникативные, менеджерские, профессиональные), создававшие условия для формирования эффективных, обновленных, развивающихся компетенций [Алдошина, 2024, с. 23].

Фазовая структура тренинга (подготовка – презентация – анализ) позволяет этапно или комплексно (в полном объеме в разных модификациях этапов и размере желаемого наполнения) формировать искомую компетенцию или необходимый проектно-аналитический навык. Рефлексия сформированности навыка основывается на многократной проверке правильности выполнения профессионального действия в типичных или обновленных условиях. В рефлексивном тренинге продуктивно ведущим правилом выступает сочетание упражнений, коммуникативных приемов включения / отторжения коммуникантов, разные контексты (учебные, профессиональные) упражнений, разнообразие принимаемых ролей.

Заключение

Таким образом, в современной социокультурной ситуации изменяющегося и непредсказуемого в своей актуализации вектора развития образования важнейшими его характеристиками выступают: поликультурность образования (социально-педагогический срез); критичность мышления (профессионально-педагогический срез) и адаптирующая рефлексивность (личностно-педагогический срез). Совокупность этих характеристик – фактор формирования профессиональной адаптивности будущих педагогов в единстве трех компонентов: мотивационного, компетентностного и рефлексивного. Методологической основой формирования в университете профессиональной адаптивности будущих педагогов являются системный, синергетический, компетентностный, деятельностный и технологический подходы. Эффективными формами

становления профессиональной адаптивности будущих педагогов в акмеологическом студенческом клубе являются приоритетные проектные технологии: fishbone в хакатоне формирования критической мотивационной готовности, педагогическая мастерская формирования поликультурной компетентности будущих педагогов и акмеологический тренинг формирования их адаптирующей рефлексивности.

Библиографический список

1. Аврус А. И. История российских университетов: очерки. Москва: Московский общественный научный фонд, 2001. 85 с.
2. Алдошина М. И. Профессиональное образование педагогов в аспирантуре на основе исследовательского тренинга // Сибирский педагогический журнал. 2024. № 2. С. 74–83. DOI 10.15293/1813-4718.2402.07.
3. Алдошина М. И. Формирование у будущих педагогов компетенций этнической идентификации обучающихся в изменяющейся аксиосфере современного университета // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 47–57. DOI 10.18384/2310-7219-2022-1-47-57.
4. Брюшинкин В. Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация / под ред. В. Н. Брюшинкина, В. И. Маркина. Калининград: Изд-во КГУ, 2003. С. 29–34.
5. Воног В. В. Цифровая трансформация системы иноязычной подготовки в процессе обучения студентов инженерного профиля // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2024. № 2. С. 150–162.
6. Гукаленко О. В. Поликультурное образование и вызовы современности / О. В. Гукаленко, В. П. Борисенков // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2018. № 2. С. 3–11.
7. Ермоленко В. С. Нелинейная организация сопровождения развития проектной компетентности руководителя профессиональной образовательной организации // Человек и образование. 2022. № 4 (73). С. 161–168.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. 38 с.
9. Казаева Е. А. Образование в контексте поликультурного подхода // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 55–59.
10. Клычкова В. В. Акмеологическая природа технологии проектирования в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов / В. В. Клычкова, И. Н. Слободская // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2025. № 1. С. 57–62.
11. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. Москва: Академия, 2005. 288 с.

12. Комарова Э. П. Стратегические ориентиры формирования конструктивно-критического мышления студентов технического вуза в контексте лингво-профессиональной деятельности / Э. П. Комарова, С. А. Бакленева, О. В. Гудкова // Язык и культура. 2023. № 64. С. 141–154. DOI 10.17223/19996195/64/8.

13. Кузнецова В. И. Формирование soft, hard, meta и transferable skills как ключевых навыков будущего менеджера / В. И. Кузнецова, М. Г. Сергеева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2024. № 4. С. 40–45.

14. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.

15. Матяш Н. В. Подготовка профессионала XXI века: теоретические поиски и эффективные практики : монография / Н. В. Матяш, С. Л. Мельников, М. В. Ретивых. Москва ; Брянск : Московский психолого-социальный университет ; Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского, 2020. С. 80–87.

16. Мухина И. А. Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта : Кн. для учителя / И. А. Мухина, Т. Я. Еремина. Санкт-Петербург : С.-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства, 2002. 209 с.

17. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов. Москва : ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.

18. Семенова О. М. Возможности учебной дисциплины «Педагогика» в развитии критического мышления студентов – будущих учителей // Самарский научный вестник. 2023. Т. 12, № 4. С. 242–246. DOI:10.55355/snv2023124311.

19. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. Москва : Вече : АСТ, 2000. Т. 2: П-Я. 559 с.

20. Репринцев А. В. Традиции и опыт профессиональной подготовки педагогических кадров для системы социального воспитания детей и молодежи во второй половине XX в.: опыт осмысления и интерпретации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социоконетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 10–22.

21. Якунина Н. А. Критическое мышление: аналитическое осмысление понятия // Гаудеамус. 2019. № 4 (42). С. 21–26.

22. VUCA-мир : URL: <https://blog.bitobe.ru/article/kakoy-mir-prishelna-smenu-vuca/> (дата обращения: 17.02.2025).

Reference list

1. Avrus A. I. Istorija rossijskix universitetov: ocherki = History of Russian universities: essays. Moskva : Moskovskij obshhestvennyj nauchnyj fond, 2001. 85 s.

2. Aldoshina M. I. Professional'noe obrazovanie pedagogov v aspiranture na osnove issledovatel'skogo tren-

inga = Professional education of teachers in post-graduate school based on research training // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2024. № 2. S. 74–83. DOI 10.15293/1813-4718.2402.07.

3. Aldoshina M. I. Formirovanie u budushhih pedagogov kompetencij jetnicheskoy identifikacii obuchajushhihsja v izmenjajushhejsja aksiosfere sovremennogo universiteta = Formation of future teachers' ethnic identification competencies in the changing axiosphere of a modern university // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Pedagogika. 2022. № 1. S. 47–57. DOI 10.18384/2310-7219-2022-1-47-57.

4. Brjushinkin V. N. Kriticheskoe myshlenie i argumentacija = Critical thinking and reasoning // Kriticheskoe myshlenie, logika, argumentacija / pod red. V. N. Brjushinkina, V. I. Markina. Kaliningrad : Izd-vo KGU, 2003. S. 29–34.

5. Vonog V. V. Cifrovaja transformacija sistemy inojazychnoj podgotovki v processe obuchenija studentov inzhenerenogo profilja = Digital transformation of the foreign language training system in the process of teaching engineering students // Vestnik PNIPU. Problemy jazykoznanija i pedagogiki. 2024. № 2. S. 150–162.

6. Gukalenko O. V. Polikul'turnoe obrazovanie i vyzovy sovremennosti = Multicultural education and the challenges of modernity / O. V. Gukalenko, V. P. Borisenkov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2018. № 2. S. 3–11.

7. Ermolenko V. S. Nelinejnaja organizacija soprovozhdenija razvitija proektnoj kompetentnosti rukovoditelja professional'noj obrazovatel'noj organizacii = Nonlinear organization of support for the development of project competence of the head of a professional educational organization // Chelovek i obrazovanie. 2022. № 4 (73). S. 161–168.

8. Zimnjaja I. A. Kljuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii = Key competencies as an effective target basis for a competency approach in education. Moskva : Issled. centr. probl. kachestva podgot. specialistov, 2004. 38 s.

9. Kazaeva E. A. Obrazovanie v kontekste polikul'turnogo podhoda = Education in the context of a multicultural approach // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 6. S. 55–59.

10. Klychkova V. V. Akmeologicheskaja priroda tehnologii proektirovanija v formirovanii professional'noj kompetentnosti budushhih pedagogov = Acmeological nature of design technology in the formation of professional competence of future teachers / V. V. Klychkova, I. N. Slobodskaja // Vestnik Gosudarstvennogo humanitarno-tehnologicheskogo universiteta. 2025. № 1. S. 57–62.

11. Kolesnikova I. A. Pedagogicheskoe proektirovanie = Pedagogical design : ucheb. posobie dlja vyssh. ucheb. zavedenij / I. A. Kolesnikova, M. P. Gorchakova-Sibirskaja. Moskva : Akademija, 2005. 288 s.

12. Komarova Je. P. Strategicheskie orientiry formirovanija konstruktivno-kriticheskogo myshlenija studentov tehničeskogo vuza v kontekste lingvo-

professional'noj dejatel'nosti = Strategic guidelines for the formation of constructive and critical thinking of students in a technical university in the context of linguistic and professional activity / Je. P. Komarova, S. A. Baklenova, O. V. Gudkova // *Jazyk i kul'tura*. 2023. № 64. S. 141–154. DOI 10.17223/19996195/64/8.

13. Kuznecova V. I. Formirovanie soft, hard, meta i transferable skills kak ključevykh navykov budushhego menedzhera = Formation of soft, hard, meta and transferable skills as key skills of the future manager / V. I. Kuznecova, M. G. Sergeeva // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Problemy vysshego obrazovanija*. 2024. № 4. S. 40–45.

14. Markova A. K. Psihologija professionalizma = Psychology of professionalism. Moskva : Mezhdunar. gumanitar. fond «Znanie», 1996. 308 s.

15. Matjash N. V. Podgotovka professionala XXI veka: teoreticheskie poiski i jeffektivnye praktiki = Training the XXI century professional: theoretical searches and effective practices : monografija / N. V. Matjash, S. L. Mel'nikov, M. V. Retivyh. Moskva ; Brjansk : Moskovskij psihologo-social'nyj universitet ; Brjanskij gosudarstvennyj universitet im. akademika I. G. Petrovskogo, 2020. S. 80–87.

16. Muhina I. A. Masterskie po literature: integracija innovacionnogo i tradicionnogo opyta = Literature Workshops: Integrating Innovative and Traditional Experiences : Kn. dlja uchitelja / I. A. Muhina, T. Ja. Eremina. Sankt-Peterburg : S.-Peterb. gos. un-t ped. masterstva, 2002. 209 s.

17. Podlasyj I. P. Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov = Pedagogy: 100 questions – 100 answers :

ucheb. posobie dlja vuzov. Moskva : VLADOS-press, 2004. 365 s.

18. Semenova O. M. Vozmozhnosti uchebnoj discipliny «Pedagogika» v razvitii kriticheskogo myshlenija studentov – budushhih uchitelej = Opportunities of the educational discipline «Pedagogy» in the development of critical thinking of students – future teachers // *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2023. T. 12, № 4. S. 242–246. DOI:10.55355/snv2023124311.

19. Reber A. Bol'shoj tolkovyj psihologicheskij slovar' = Large explanatory psychological dictionary / per. s angl. E. Ju. Chebotareva. Moskva : Veche ; AST, 2000. T. 2: P-Ja. 559 s.

20. Reprincev A. V. Tradicii i opyt professional'noj podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlja sistemy social'nogo vospitanija detej i molodezhi vo vtoroj polovine HH v.: opyt osmyslenija i interpretacii = Traditions and experience of professional training of teachers for the system of social education of children and youth in the second half of the twentieth century: experience of comprehension and interpretation // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika*. 2021. T. 27, № 4. S. 10–22.

21. Jakunina N. A. Kriticheskoe myshlenie: analiticheskoe osmyslenie ponjatija = Critical thinking: analytical understanding of the concept // *Gaudeamus*. 2019. № 4 (42). S. 21–26.

22. VUCA-mir = VUCA world : URL: <https://blog.bitobe.ru/article/kakoy-mir-prishelna-smenu-vuca/> (data obrashhenija: 17.02.2025).

Статья поступила в редакцию 22.05.2025; одобрена после рецензирования 10.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 22.05.2025; approved after reviewing 10.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья
УДК 32.019.5, 378
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-99
EDN: IHZQAR

Реализация концепта «патриотизм» в модуле «Основы российской государственности»

Елена Викторовна Пыхтеева

Кандидат политических наук, доцент кафедры правоведения, государственного и муниципального управления, Омский государственный педагогический университет. 644099, г. Омск, Набережная Тухачевского, 14
pichteeva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-6377-2601>

Аннотация. Концепт «патриотизм» имеет общечеловеческую социальную ценностно-смысловую основу, что делает его неизменным, постоянным компонентом воспитательно-образовательного процесса всех образовательных организаций вне зависимости от периода развития общества. Наибольшую актуальность патриотическое воспитание и патриотическое сознание граждан страны приобретает в периоды политических кризисов, войн, конфликтов, что связано с объективной необходимостью защиты национальных интересов и обеспечением национальной безопасности.

Основным, наиболее результативным механизмом формирования патриотического сознания личности выступает трансляция патриотических ценностей через воспитательно-образовательную среду образовательных организаций. Остро вопрос ценностного развития личности стоит в молодежной среде, что часто совпадает с периодом обучения в вузе. Контингент студентов является прогрессивным ресурсом развития гражданского общества и составляет основу потенциала развития страны. Разработка и реализация государственной стратегии формирования патриотического воспитания студентов российских вузов выступает ключевым и перспективным механизмом защиты национальных интересов страны. Включение в учебные планы вузов модуля «Основы российской государственности» полностью соответствует целям государственной образовательной политики.

Основой патриотического воспитания студентов вуза в курсе «Основы российской государственности» была выбрана культурно-историческая направленность мероприятий, проходящих во внешней среде. В исследовании принимали участие 140 студентов, обучающихся на первом курсе (первый семестр). Тематика разделов дисциплины раскрывалась не только на лекционно-семинарских занятиях, но и посредством посещения, организации, проведения мероприятий культурно-исторической направленности, в числе которых: посещение современного и классического музеев; выставок картин художников, выполненных по национальным мотивам; посещение театральных постановок и спектаклей; создание видеоэкскурсий и тематических фильмов историко-патриотической направленности; тематических экскурсий в библиотеках и др.

Ключевые слова: Основы российской государственности; патриотизм; воспитание; студенты; патриотическое сознание; самоидентификация; культурно-исторические ценности; национальная безопасность

Для цитирования: Пыхтеева Е. В. Реализация концепта «патриотизм» в модуле «Основы российской государственности» // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 99–106. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-99>. <https://elibrary.ru/IHZQAR>

Original article

Implementation of the concept of «patriotism» in the module «Fundamentals of Russian Statehood»

Elena V. Pykhteeva

Candidate of political sciences, associate professor at department of law, state and municipal administration, Omsk state pedagogical university. 644099, Omsk, Tukhachevsky Embankment, 14

Abstract. The concept of «patriotism» has a universal social value and semantic basis, which makes it an unchangeable, permanent component of the educational process of all educational organizations and regardless of the period of development of society. Patriotic education and patriotic consciousness of the country's citizens acquire the greatest relevance during periods of political crises, wars, conflicts, which is associated with the objective need to protect national interests and ensure the national security of the country.

The main and most effective mechanism for the formation of patriotic consciousness of a person is the transmission of patriotic values through the educational environment of educational organizations. The issue of personal value development is most acute among young people, which often coincides with the period of study at the university.

The student body is a progressive resource for the development of civil society and forms the basis of the country's development potential. The development and implementation of the state strategy for the formation of patriotic education of Russian university students is a key and promising mechanism for protecting the national interests of the country. The inclusion of the module «Fundamentals of Russian Statehood» in the universities curricula is fully consistent with the goals of the state educational policy. The cultural and historical orientation of events taking place in the external environment was chosen as the basis for the patriotic education of university students in the course «Fundamentals of Russian Statehood». The study involved 140 students enrolled in the first year of the first semester. The topics of the disciplines sections were revealed not only during lectures and seminars, but also through visits, organization, and holding cultural and historical events, including: visits to modern and classical museums; exhibitions of paintings by artists based on national motifs; visits to theatrical shows and performances; making video tours and thematic films with historical and patriotic orientation; thematic tours in libraries, etc.

Key words: Fundamentals of Russian statehood; patriotism; education; students; patriotic consciousness; self-identification; cultural and historical values; national security

For citation: Pykhteeva E. V. Implementation of the concept of «patriotism» in the module «Fundamentals of Russian Statehood». *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 99-106. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-99>. <https://elibrary.ru/IHZQAR>

Введение

Формирование идеологической концепции патриотизма, основанной на необходимости обеспечения государственной безопасности и политических интересов, относится к периоду Нового времени в таких государствах, как Франция, Пруссия и Италия. Зарождение идеологии патриотизма в России неразрывно связано с важностью развития патриотического сознания военнослужащих в период правления Петра Великого. Формирование концепта «патриотизм» в российской истории происходило в целях обоснования административно-управленческого механизма как политического феномена [Бочарникова, 2015]. История российской государственности органично связана с пониманием государства как высшей ценности, его интересов – как высшего блага, а защита и безопасность – с высочайшей доблестью, жертвенностью народа [Дурагина, 2015]. В данном аспекте наиболее точно специфика российского толкования концепта «патриотизм» отражена философом И. А. Ильиным, который писал, что: «Силою инстинкта самосохранения, ... взаимной защиты географических рубежей и оружия – люди объединяются...: подобие родит единение. Государственная власть закрепляет все это единою системой законов и общественной дисциплиной» [Ильин, 2023, с. 171].

Патриотическое воспитание, духовно-нравственное развитие обучающихся на протяжении многих веков остается одной из наиболее актуальных проблем педагогики, социологии, философии. Большой вклад в развитие теории и практики патриотического воспитания внесли А. И. Герцен, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышев-

ский и другие. Они обосновывали значимость развития в личности чувства уважения к своей стране, народу, культуре.

Современные исследователи и педагоги видят в патриотизме потенциал успешного будущего государства и народа, опору национальной безопасности и единства страны. Работы Г. Я. Гревцевой, А. И. Дурагина, Л. П. Ильченко, Е. А. Квитко, В. С. Килина, М. В. Медведевой, Н. Ю. Ташлыковой, М. Е. Циулиной [Гревцева, 2022; Дурагина, 2015; Ильченко, 2020; Квитко, 2022; Килина, 2020; Медведева, 2022; Ташлыкова, 2023; Циулина, 2012] посвящены методике, образовательным технологиям, рекомендуемым для использования в процессе патриотического воспитания подрастающего поколения.

Отдельный комплекс работ направлен на определение значимости, концептуальной обоснованности и организационно-педагогической определенности патриотического воспитания посредством преподавания дисциплины «Основы российской государственности» в вузах. Авторы таких работ: П. Е. Бойко, Г. Л. Галустьянц, Т. А. Борзова, В. В. Волков, М. В. Марьева, А. А. Гребенкина, С. К. Сергеев, О. В. Колесникова, О. Д. Романников, С. В. Рыбаков, Н. Ю. Ташлыкова [Бойко, 2023; Борзова, 2023; Волков, 2024; Гребенкина, 2023; Рыбаков, 2024; Ташлыкова, 2023]. Совокупность представленных исследований подтверждает глубокий интерес в проблематике патриотического воспитания, особенно в современной России, что определяется необходимостью создания инновационной модели патриотического воспитания, соответствующей принципам научности, условиям транзитивного общества и образовательной политике государства.

Усиленное внимание современного российского государства к разработке нормативно-правовой основы патриотического воспитания отражено в комплексе документов: Указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года», Указ Президента РФ «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации», Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Правовые акты отражают традиционность понимания феномена патриотизма в российской культуре, в основном, как политико-государственного явления.

Пристальное внимание государства к формированию патриотического сознания населения страны и патриотическому воспитанию молодежи обусловлено совокупностью негативных факторов постсоветского периода: политического, социально-экономического характера, общим упадком культуры, нравственности, утратой многих традиционных ценностей и национально-го единства народа. Государственная политика возрождения патриотизма основана на формировании картины мира, опирающейся на традиционные ценности, морально-нравственные и культурные доминанты. Изучение культуры, традиций, героических подвигов предков, материального и духовного наследия, национальных ориентиров и смыслов обращено в рамках данной концепции к процессу самоидентификации человека. Следствием протекания данных процессов неизменно должны стать такие чувства, как верность своему народу и государству, любовь и служение стране, ценность деятельности во имя общего блага. Знание истории города и поселка, истории улиц и зданий, историй локального героизма и самопожертвования выступают проявлением патриотизма индивидуального уровня.

Следуя обозначенному направлению государственной политики с 2023 года по поручению президента РФ от 29.01.2023 года во все образовательные программы вузов включен курс «Основы российской государственности». Назначение данного модуля – формирование знаний студентов в области проблем и перспектив российской цивилизации. Высокую значимость имеет культурно-мировоззренческая направленность данной дисциплины, связанная с воспитанием патриотических чувств и патриотического сознания студентов.

Целью настоящей статьи выступает определение роли культурно-исторической и мировоз-

зренческой доминант (лежащих в основе курса «Основы российской государственности») в патриотическом воспитании студентов, обоснование значимости патриотического воспитания студентов российских вузов.

Методы исследования

В соответствии с тематической направленностью статьи были определены подходы, методы и процедуры исследования.

Основой исследования процесса формирования патриотизма в студенческой среде посредством участия в мероприятиях культурно-исторической направленности стал системный подход. Он позволяет выделить и описать специфику социальной образовательной среды вуза.

Применение деятельностного подхода определяется необходимостью выделения компонентов патриотизма, которые реализуются в различных видах деятельности студентов.

Использование аксиологического подхода позволило рассмотреть процесс патриотического воспитания студентов как целенаправленную деятельность по формированию важных социальных ценностей личности.

Реализации цели исследования способствовало использование методов: теоретический анализ современной научной литературы по проблеме исследования; обобщение социокультурного и педагогического опыта развития патриотизма в студенческой среде вуза; эмпирические методы (наблюдение и опрос). Изучение патриотического воспитания в процессе преподавания модуля «Основы российской государственности» осуществлялось в Омском государственном педагогическом университете (140 респондентов, студентов 1-го курса). Впервые мониторинг уровня патриотического воспитания студентов 1-го курса в количестве 70-ти человек проведен в сентябре и январе 2023 года.

Второй мониторинг реализован в группе студентов 1-го курса 2024 года набора в рамках прежнего графика. Количество студентов составило 70 человек.

Результаты исследования

Междисциплинарный характер курса делает возможным применение широкого спектра педагогического и методического инструментария по формированию патриотизма в молодежной среде. В настоящий момент накоплен значительный педагогический опыт и методические инструменты преподавания «Основ российской государственности» студентам первых курсов вузов

России. Направление уже обозначилось как одно из важнейших и наиболее актуальных в системе воспитания молодежи и государственной политики современной России. Осуществляется поиск эффективных способов формирования патриотического сознания студентов в рамках дисциплины, с учетом уровня развития инновационной образовательной среды, новых социально-экономических условий, новой структуры познавательных потребностей студентов и ориентиров стратегии государственного развития в будущем.

Особым разнообразием отличаются формы и методы проведения культурно-исторических мероприятий как важнейший инструмент патриотического воспитания. Всю совокупность образовательных форм условно можно разделить на два компонента: внутривузовский и мероприятия во внешней среде вуза. Основой реализации культурно-исторической доминанты в процессе патриотического воспитания выступают мероприятия, проходящие во внешней среде вуза. Преподавание курса «Основы российской государственности» целесообразно дополнять культурно-историческими мероприятиями различного характера.

Одним из наиболее презентабельных проектов ОмГПУ, разработанных студентами самостоятельно, выступает каталог видео-экскурсий «Омск наизнанку». Тематические видео-проекты направлены на освещение малоизвестных культурно-исторических фактов о героях, городе, зданиях, выдающихся личностях, легендах регионального значения.

Позитивной является практика посещения студентами тематических экскурсий в выставочных залах и музеях, особенно с демонстрацией национального элемента. Например, персональная выставка якутской художницы, члена Союза художников России Миры Аргуновой под названием «Шесть глаз»; выставка художника Дениса Русакова «Сибирь. Hometown» и другие. Мероприятия отражают национальное и региональное богатство России.

Другим компонентом культурно-исторического направления как основы патри-

отического воспитания выступает посещение студентами тематических театральных представлений («Михаил Ульянов», «А зори здесь тихие...», «Иркутская история» и другие).

Значимым потенциалом обладает посещение исторических мультимедийных парков «Россия – моя история», демонстрирующих в инновационном формате исторический путь развития государственности на протяжении десяти веков. Сеть парков охватывает большинство крупных городов России и содержит как постоянные, так и временные экспозиции. Перечень мероприятий не является полным и завершенным. Комплекс предложенных культурно-исторических мероприятий способствует формированию прочных знаний по истории и культуре страны и региона, а также выступает основой патриотического воспитания молодежи. Развитие осознанного патриотизма в молодежной среде опирается на знание российской истории и культуры и их уважение.

Представляется важным соблюдение следующих организационных и педагогических условий реализации патриотического воспитания в вузе:

- создание, поиск и применение новых подходов, методов, форм организации воспитательно-го и образовательного процессов;
- планирование и координация деятельности всех структурных подразделений вуза по реализации патриотического концепта;
- создание лабораторий, коллективов, инициативных групп культурно-исторического направления в вузе как основы реализации патриотического воспитания;
- систематический мониторинг уровня патриотического воспитания студентов вуза.

Мониторинг уровня патриотического воспитания студентов в 2023–2024 гг. представлен в таблице 1. Студенческие группы 2023 и 2024 гг. поступления на первый курс обучения на этапе констатирующего и контрольного измерения уровня патриотического воспитания показали схожую динамику, среднее значение которой предложено в таблице 1.

Таблица 1.

Структура концепта «патриотизм» в представлении студентов педагогического вуза

№	Содержание концепта «патриотизм»	% показателей на констатирующем и контрольном этапах исследования	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
1.	Признание уникальности и ценности российской культуры, уважение к национальным ценностям	11,3 %	16 %
2.	Самоидентификация себя как части российского народа, общность и национальное единение	12 %	18 %

3.	Любовь и уважение к Родине, к стране	3 %	3,8 %
4.	Чувство гордости за российскую историю и ее героев	16 %	18,8 %
5.	Участие в общественной деятельности, волонтерском движении, благотворительных акциях, желание принимать в них участие	6,6 %	12,4 %
6.	Любовь к своей «малой Родине», ее благо	33,1 %	18 %
7.	Знание истории своей семьи, почитание героев своей семьи, знание своей родословной	12 %	7 %
8.	Уважение и любовь к государству, его институтам, руководителям	3 %	3 %
9.	Участие в политической жизни страны	1 %	1 %
10.	Празднование национальных традиционных праздников, памятных и знаменательных дат	2 %	2 %

В основе концепта «патриотизм» на констатирующем этапе мониторинга преобладали локальные доминанты, выраженные в отношении к знанию и уважению культуры, истории «малой Родины», а также ассоциации себя с региональными общностями. Общероссийские ценности, признание ведущей роли государства в истории, национальное единство вошли во вторую ступенную группу элементов концепта.

Контрольный этап мониторинга демонстрирует изменение структуры ведущих элементов с преобладанием общероссийских и национальных доминант. Отдельного внимания заслуживает элемент концепта «патриотизм» «участие в общественной деятельности, волонтерском движении, благотворительных акциях, желание принимать в них участие», значение которого возросло с 6,6 % до 12,4 %. Рост значения данного элемента позволяет предположить, что в результате участия студентов в цикле мероприятий культурно-исторической направленности осуществляется развитие самоидентификации себя как части российского настоящего и будущего страны, формирование студента как ответственного гражданина и социально-эмпатичной личности.

Заключение

Обучение студентов вузов в рамках модуля «Основы российской государственности» предполагает использование новых современных форм организации образовательного процесса. Важнейшей целью дисциплины является патриотическое воспитание студентов, в основе которого лежит деятельность культурно-исторической направленности. Внеучебные мероприятия оказывают позитивное влияние на формирование культурных и исторических ценностей, национальной общности и идентичности.

Продуктивными выступают такие виды активностей, как посещение вневузовских культурных мероприятий, а также подготовка и реализация проектов студентами самостоятельно.

Предложенный подход позволяет студентам осознать и оценить значение деятельности своих родственников и собственную значимость в истории и судьбе страны; роль экономики и культуры региона в структуре российской государственности в историческом прошлом и на современном этапе. Исследование предложенного аспекта дисциплины «Основы российской государственности» является одним из множества возможных путей реализации государственной политики в области образования и воспитания студентов российских вузов.

Библиографический список

1. Богданов И. В. Современные аспекты патриотического воспитания молодежи: опыт Кольского региона // Человек и образование. 2021. № 2 (67). С. 65–69.
2. Бойко П. Е. О философско-историческом содержании курса «Основы российской государственности» / П. Е. Бойко, Г. Л. Галустьянц // Вестник Челябинского государственного университета. 2023. № 4(474). С. 85–90.
3. Борзова Т. А. Особенности воспитательного процесса в современной образовательной системе вуза // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2022. Т. 14, № 2. С. 177–185.
4. Борзова Т. А. Приобщение студентов высшей школы к ценностным принципам русской цивилизации в рамках дисциплины «Основы российской государственности» // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6 (103). С. 114–116.
5. Васьков М. А. Онлайн-образование в высшей школе России: основные акторы институционализации и социальные последствия / М. А. Васьков, В. В. Ковалев // Гуманитарий Юга России. 2020. Т. 9, № 3. С. 45–57.
6. Власова В. Н. Дистанционное обучение в высшей школе: вызовы, риски и переосмысление ролей / В. Н. Власова, Р. Н. Волошин, Т. В. Проценко // Торсуевские чтения : научно-практический журнал по

дерматологии, венерологии и косметологии. 2021. № 4(34). С. 44–48.

7. Волков В. В. О некоторых аспектах изучения темы «Россия: испытания и герои» в рамках дисциплины «Основы российской государственности» / В. В. Волков, М. В. Марьева // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2024. Т. 16, № 2. С. 60–68.

8. Гафиатулина Н. Х. Институт образования: социокультурные риски в сфере офлайн- и онлайн-образования молодежи / Н. Х. Гафиатулина, А. Г. Лугинина, Н. М. Сизова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2021. № 9. С. 21–25.

9. Гребенкина А. А. Российская государственность как дидактическая единица учебно-методического комплекса «Основы российской государственности» / А. А. Гребенкина, С. К. Сергеев, О. В. Колесникова, О. Д. Романников // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 1(69). С. 22–31.

10. Гревцева Г. Я. Проектирование как средство патриотического воспитания студентов : учеб.-метод. пособие / Г. Я. Гревцева, Е. А. Квитко, М. Е. Медведева. Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. 79 с.

11. Гуляев А. А. Значимость новой дисциплины в вузах – «Основы российской государственности» // Власть. 2023. Т. 31, № 5. С. 100–103.

12. Дурягина А. И. Государство как основной объект проявления патриотизма // Патриотизм как фактор развития российской государственности / под общ. ред. И. В. Бочарникова. Москва : Московский дом национальностей, 2015. 368 с.

13. Ильин И. А. Путь духовного обновления. Т. 1. Москва : АСТ, 2023. 420 с.

14. Ильченко Л. П. Значение туристско-рекреационной деятельности в системе патриотического воспитания молодежи // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-2. С. 84–87.

15. Килин С. В. Теоретические, ценностные и организационно-правовые основы формирования патриотического уmonoстроения у современной российской молодежи // Вестник славянских культур. 2020. Т. 58. С. 122–137.

16. Кузнецов А. С. Проблематика методов патриотического воспитания современной молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 337–339.

17. Лебедев С. В. Специфика преподавания основ российской государственности будущим художникам традиционных художественных промыслов // Традиционное прикладное искусство и образование. 2024. Т. 48, № 1. С. 101–108.

18. Мамычев А. Ю. Основы российской государственности: теоретико-правовой анализ // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2010. № S2. С. 290–297.

19. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу

до 2036 года: указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024. № 309 // Президент России : сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 01.11.2024).

20. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 // Президент России : сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 01.11.2024).

21. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 // Президент России : сайт. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 11.02.2025).

22. Пляйс Я. А. Система духовно-нравственных ценностей как национальная идеология и основа отечественного гуманитарного образования и воспитания // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2023. Т. 13, № 6. С. 6–14.

23. Рыбаков С. В. Предпосылки создания, цели и задачи учебного курса «Основы Российской государственности» // Казачество. 2024. № 74(1). С. 98–107.

24. Смирнов В. А. Молодёжная политика и воспитательная деятельность в российских университетах: этапы развития и ключевые противоречия // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 5. С. 9–20. В переводе – два раза

25. Ташлыкова Н. Ю. О концептуальных основаниях курса «Основы российской государственности» // Миссия конфессий. 2023. № 72. С. 47–53.

26. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <https://docs.cntd.ru/document/564112504> (дата обращения: 16.02.2025).

27. Циулина М. В. Патриотическое воспитание школьников возможностями социообразовательной среды : монография. Челябинск : Цицеро, 2012. 203 с.

Reference list

1. Bogdanov I. V. Sovremennye aspekty patrioticheskogo vospitaniya molodezhi: opyt Kol'skogo regiona = Modern aspects of patriotic education of young people: the experience of the Kola region // Chelovek i obrazovanie. 2021. № 2 (67). С. 65–69.

2. Bojko P. E. O filosofsko-istoricheskom sodержanii kursa «Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti» = On the philosophical and historical content of the course «Fundamentals of Russian statehood» / P. E. Bojko, G. L. Galust'janc // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023. № 4(474). S. 85–90.

3. Borzova T. A. Osobennosti vospitatel'nogo processa v sovremennoj obrazovatel'noj sisteme vuza = Features of the educational process in the modern educational system of the university // Territorija novyh vozmozhnostej. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta jekonomiki i servisa. 2022. Т. 14, № 2. S. 177–185.

4. Borzova T. A. Priobshhenie studentov vysshej shkoly k cennostnym principam russkoj civilizacii v ramkah discipliny «Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti» = Introducing high school students to the value principles of Russian civilization within the framework of the discipline «Fundamentals of Russian statehood» // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2023. № 6 (103). S. 114–116.
5. Vas'kov M. A. Onlajn-obrazovanie v vysshej shkole Rossii: osnovnye aktory institucionalizacii i social'nye posledstviya = Online education in higher education in Russia: the main actors of institutionalization and social consequences / M. A. Vas'kov, V. V. Kovalev // Gumanitarnij Juga Rossii. 2020. T. 9, № 3. S. 45–57.
6. Vlasova V. N. Distancionnoe obuchenie v vysshej shkole: vyzovy, riski i pereosmyslenie rolej = Distance learning in high school: challenges, risks and rethinking roles / V. N. Vlasova, R. N. Voloshin, T. V. Prochenko // Torsuevskie chteniya : nauchno-prakticheskij zhurnal po dermatologii, venerologii i kosmetologii. 2021. № 4(34). S. 44–48.
7. Volkov V. V. O nekotoryh aspektah izuchenija temy «Rossija: ispytaniya i geroi» v ramkah discipliny «Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti» = On some aspects of studying the topic «Russia: Hardship and Heroes» in the framework of the discipline «Fundamentals of Russian Statehood» / V. V. Volkov, M. V. Mar'eva // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta. 2024. T. 16, № 2. S. 60–68.
8. Gafiatulina N. H. Institut obrazovaniya: sociokul'turnye riski v sfere oflajn- i onlajn-obrazovaniya molodezhi = Institute of Education: sociocultural risks in the field of offline and online education of youth / N. H. Gafiatulina, A. G. Luginina, N. M. Sizova // Gumanitarnye, social'no-jekonomicheskie i obshhestvennye nauki. 2021. № 9. S. 21–25.
9. Grebenkina A. A. Rossijskaja gosudarstvennost' kak didakticheskaja edinica uchebno-metodicheskogo kompleksa «Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti» = Russian statehood as a didactic unit of the educational and methodological complex «Fundamentals of Russian statehood» / A. A. Grebenkina, S. K. Sergeev, O. V. Kolesnikova, O. D. Romannikov // Vestnik pedagogicheskijh innovacij. 2023. № 1(69). S. 22–31.
10. Grevceva G. Ja. Proektirovanie kak sredstvo patrioticheskogo vospitaniya studentov = Design as a means of patriotic education of students : ucheb.-metod. posobie / G. Ja. Grevceva, E. A. Kvitko, M. E. Medvedeva. Cheljabinsk : Izd-vo ZAO «Biblioteka A. Millera», 2022. 79 s.
11. Guljaev A. A. Znachimost' novoj discipliny v vuzah – «Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti» = The importance of the new discipline in universities – «Fundamentals of Russian statehood» // Vlast'. 2023. T. 31, № 5. S. 100–103.
12. Durjagina A. I. Gosudarstvo kak osnovnoj ob'ekt projavleniya patriotizma = The state as the main object of patriotism manifestation // Patriotizm kak faktor razvitiya rossijskoj gosudarstvennosti / pod obshh. red. I. V. Bocharnikova. Moskva : Moskovskij dom nacional'nostej, 2015. 368 s.
13. Il'in I. A. Put' duhovnogo obnovlenija = The Path of Spiritual Renewal. T. 1. Moskva : AST, 2023. 420 s.
14. Il'chenko L. P. Znachenie turistsko-rekreacionnoj dejatel'nosti v sisteme patrioticheskogo vospitaniya molodezhi = The importance of tourist and recreational activities in the system of patriotic education of young people // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. № 69-2. C. 84–87.
15. Kilin S. V. Teoreticheskie, cennostnye i organizacionno-pravovye osnovy formirovaniya patrioticheskogo umonastroenija u sovremennoj rossijskoj molodezhi = Theoretical, value and organizational and legal foundations for forming patriotic mentality among modern Russian youth // Vestnik slavyanskijh kul'tur. 2020. T. 58. S. 122–137.
16. Kuznecov A. S. Problematika metodov patrioticheskogo vospitaniya sovremennoj molodezhi Problems of methods of patriotic education for modern youth = // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 6 (85). C. 337–339.
17. Lebedev S. V. Specifika prepodavaniya osnov rossijskoj gosudarstvennosti budushhim hudozhnikam tradicionnyh hudozhestvennyh promyslov = The specifics of teaching the foundations of Russian statehood to future artists of traditional art crafts // Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie. 2024. T. 48, № 1. S. 101–108.
18. Mamychев A. Ju. Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti: teoretiko-pravovoj analiz = Fundamentals of Russian statehood: theoretical and legal analysis // Vestnik Taganrogskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 2010. № S2. S. 290–297.
19. O nacional'nyh celjah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2024. № 309 = On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the future until 2036: decree of the President of the Russian Federation dated from 07.05.2024. № 309 // Prezident Rossii : sajt. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (data obrashhenija: 01.11.2024).
20. O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 02.07.2021 № 400 = On the National Security Strategy of the Russian Federation: Decree of the President of the Russian Federation dated from 02.07.2021 № 400 // Prezident Rossii : sajt. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (data obrashhenija: 01.11.2024).
21. Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniju i ukrepleniju tradicionnyh rossijskijh duhovno-nravstvennyh cennostej: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809 = On the approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values: Decree of the President of the Russian

Federation of 09.11.2022 № 809 // Prezident Rossii : sajt. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (data obrashhenija: 11.02.2025).

22. Pljajs Ja. A. Sistema duhovno-nravstvennyh cenostej kak nacional'naja ideologija i osnova otechestvennogo gumanitarnogo obrazovanija i vospitanija = The system of spiritual and moral values as a national ideology and the basis of domestic humanitarian education and upbringing // Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. 2023. T. 13, № 6. S. 6–14.

23. Rybakov S. V. Predposylki sozdaniya, celi i zadachi uchebnogo kursa «Osnovy Rossijskoj gosudarstvennosti» = Prerequisites for the creation, goals and objectives of the training course «Fundamentals of Russian Statehood» // Kazachestvo. 2024. № 74(1). S. 98–107.

24. Smirnov V. A. Molodjozhnaja politika i vospitatel'naja dejatel'nost' v rossijskih universitetah: jetapy razvitija i ključevye protivorečija = Youth policy and educational activities in Russian universities: stages of

development and key contradictions // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2023. T. 32, № 5. S. 9–20.

25. Tashlykova N. Ju. O konceptual'nyh osnovanijah kursa «Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti» = On the conceptual foundations of the course «Fundamentals of Russian statehood» // Missija konfessij. 2023. № 72. S. 47–53.

26. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21ijulja 2020 g. № 474 «O nacional'nyh celjah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» = Decree of the President of the Russian Federation of July 21, 2020 № 474 «On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030». URL: <https://docs.cntd.ru/document/564112504> (data obrashhenija: 16.02.2025).

27. Ciulina M. V. Patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov vozmožnostjami socioobrazovatel'noj sredy = Patriotic education of schoolchildren by means of possibilities of a socio-educational environment : monografija. Cheljabinsk : Cicero, 2012. 203 s.

Статья поступила в редакцию 27.05.2025; одобрена после рецензирования 31.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 27.05.2025; approved after reviewing 31.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья

УДК 371.13

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-107

EDN: JEQQIY

Практикоориентированная методология развития способностей в технологическом образовании

Ирина Ивановна Некрасова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики, техники и технологического образования.

Новосибирский государственный педагогический университет. 630126, Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

irinanekrasova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0480-1238>

Аннотация. В статье предложены решения проблемы раскрытия, выявления и развития индивидуальных способностей обучающихся в технологическом образовании. Ориентируясь на государственную значимость проблемы развития способностей обучающихся в технологическом образовании, потребность в реализации всесторонней работы со способными обучающимися и недостаточность методической разработанности в этой области, была обозначена цель – теоретически обосновать возможности раскрытия, выявления и развития индивидуальных способностей одаренных обучающихся в технологическом образовании. Наблюдение и анализ, обобщение опыта работы над развитием способностей обучающихся составляют методологическую базу настоящего исследования. Этап выявления способностей обучающихся состоял из комплекса методов диагностики: наблюдения; тестовых методик; эксперимента; конкурсных мероприятий; экспертной оценки. Рассмотрены актуальные практики, помогающие эффективно развивать способности и креативность обучающихся: «Свободный класс», наставничество формата дети – детям, проектная деятельность, проблемная модель, наставничество в формате педагог – обучающийся, образовательное событие, модель профессиональных отношений. Анализ эффективности работы производился по результатам деятельности в динамике. В частности, с помощью: портфолио результативности участия в конкурсных мероприятиях, анализа количества обучающихся, посещающих объединение на постоянной основе, степени удовлетворенности педагогов, родителей и обучающихся образовательным процессом. По результатам наблюдения выяснилось, что многие обучающиеся проявляют интерес к нескольким сферам деятельности. Можно сделать вывод, что все направления востребованы, наиболее популярными стали декоративно-прикладное и техническое творчество.

Ключевые слова: технологическое образование; способности; одаренность; выявление способностей одаренных детей; развитие способностей в технологическом образовании; декоративно-прикладное творчество; техническое творчество

Работа выполнена в рамках государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) от 16.01.2025 г. № 073-03-2025-062 по теме «Цифровая образовательная среда как средство реализации модульного подхода в предметной области “Технология”».

Для цитирования: Некрасова И. И. Практикоориентированная методология развития способностей в технологическом образовании // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 107–115. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-107>. <https://elibrary.ru/JEQQIY>

Original article

Practice-oriented methodology for developing abilities in vocational and technological education

Irina I. Nekrasova

Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of physics, engineering and technological education, Novosibirsk state pedagogical university. 630126, Novosibirsk, Vilyuyskaya st., 28

irinanekrasova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0480-1238>

Abstract. Solutions to the problem of disclosure, identification and development of individual abilities of students in technological education are proposed. Focusing on the state significance of the problem of developing the abilities of students in technological education, the need for comprehensive work with capable students and the lack

of methodological sophistication in this area, the goal was outlined to substantiate theoretically the possibilities of disclosure, identification and development of individual abilities of gifted students in technological education. Methodology. Observation and analysis, generalization of the experience of working on the development of students' abilities form the methodological basis of this study. The stage of identifying students' abilities consisted of a set of diagnostic methods: observation; test methods; experiment; competitive events; expert assessment. Discussion. The current practices that help to develop effectively the abilities and creativity of students are considered: «Free class», mentoring in the children-to-children format, project activity, problem model, mentoring in the teacher-student format, educational event, model of professional relations. The analysis of work efficiency was based on the results of activity in dynamics. In particular, with the help of a portfolio, the effectiveness of participation in competitive events, an analysis of the number of students attending the association on a regular basis, the degree of satisfaction of teachers, parents and students with the educational process. Conclusion. According to the results of the observation, it turned out that many students are interested in several fields of activity. It can be concluded that all areas are in demand, decorative, applied and technical creativity has become the most popular.

Key words: technological education; abilities; giftedness; identification of abilities of gifted children; development of abilities in technological education; arts and crafts; technical creativity

This research work is fulfilled within the State Order of the Ministry of Education of Russian Federation (theme No 16.01.2025 г. № 073-03-2025-062 «Digital Education Spaces as a Key to Realization of Modul Approach to Subject Area “TECHNOLOGY”»).

For citation: Nekrasova I. I. Practice-oriented methodology for developing abilities in vocational and technological education. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 107-115. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-107>. <https://elibrary.ru/JEQQIY>

Введение

Технологическая подготовка занимает особое место в системе общего образования. Она является интегративной областью, соединяющей в себе теоретические знания из большинства школьных предметов и практические навыки по их применению в деятельности по преобразованию материалов и информации. Отличительной чертой технологического образования является его разноплановость и практический подход к решению реальных жизненных задач, что открывает широкие возможности для развития способностей обучающихся в соответствии с их индивидуальными потребностями.

Одной из основных задач общеобразовательной школы является комплексное использование спектра возможностей базового, профильного и дополнительного образования для выявления, раскрытия и развития способностей каждого обучающегося, в том числе в технологическом образовании. Федеральный проект «Успех каждого ребенка» (2020) реализуется во всех субъектах нашей страны и является ориентиром для развития единой системы сопровождения талантов, в рамках проекта ведется работа по обеспечению равного доступа обучающихся к актуальным и востребованным программам дополнительного образования, выявлению талантов каждого ребенка и ранней профориентации обучающихся. Данный проект акцентирует внимание на уникальности каждого конкретного обучающегося и его индивидуальных потребностях в обу-

чении. Концепция призвана раскрыть и приумножить способности обучающихся посредством дополнительного образования. Стратегическое направление утверждается до 2030 года и поэтапно охватывает дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование, среднее профессиональное образование, а также соответствующее дополнительное образование.

В настоящее время в мире существует несколько десятков научных концепций развития индивидуальных способностей, основанных на многообразии теоретических направлений изучения проблемы одаренности. Но единого подхода к диагностике одаренности не существует. Тестовые методики не позволяют качественно оценить степень развития способностей. Нет ни однозначного понимания того, что именно считать одаренностью, ни соответствующих инструментов для её выявления, ни системы оценивания результатов работы с детьми, демонстрирующими выдающиеся способности [Некрасова, 2025]. В современных исследованиях рассматривается сущность понятия «одаренность», выделяются виды одаренности: Е. М. Хлесткина, рассматривая одаренность личности как научно-педагогическую проблему, говорит, что одаренные дети это те, у которых в раннем возрасте выявляются способности к выполнению определенных видов деятельности [Хлесткина, 2023]. О. Ф. Григорьева в своей монографии рассматривает вопросы условий развития одаренных детей, психологические и общие особенности одаренных детей [Григорьева, 2022].

И. И. Некрасова

Современные исследования И. А. Бородиной посвящены вопросам интеллектуальной одаренности [Бородина, 2023].

Проблема одаренности остается одной из важных тем зарубежного научного дискурса. Тематика охватывает преимущественно вопросы, связанные с детской одаренностью. Ведущими странами, проявляющими интерес к данной тематике как перспективному направлению приложения усилий, являются преимущественно развивающиеся страны. О. Д. Федотова отмечает, что наблюдается тенденция к снижению интереса по вопросам, связанным с теоретическим оформлением концептуализации педагогики одаренности [Федотова, 2023].

В зарубежном обзоре исследования одаренных детей, опубликованном в ежегодном издании APA [Уоррелл, 2019], рассматриваются самые разные особенности развития одаренных детей. Так, Дэвид Майерс рассматривает феноменальную рабочую память одаренных детей [Майерс, 2017]. Джоан М. Рутзац отмечает, что у многих одаренных детей часто отмечается чрезвычайно развитая рабочая память, что может быть одной из причин повышенной успешности и скорости их обучения [Рутзац, 2014], однако необходимо учитывать не только познавательное развитие одаренного ребенка, но и его социальное развитие [Gulová L., 2020]. Э. Климецкая описывает противоречивые особенности семейного воспитания, отношение родителей к одаренности ребенка [Климецкая, 2020].

Серьезные споры вызывает проблема выделения одаренных детей в отдельную группу и создание для них специальных образовательных условий. В демократическом обществе, считает И. Нинков, не должна существовать меритократия [Нинков, 2020]. Кроме того, в настоящее время широко обсуждаются вопросы, связанные с идентификацией одаренности, методами и способами обучения одаренных детей, связью одаренности со школьной успеваемостью и многие другие проблемы. В связи с этим вызывает интерес исследование французских ученых L. Lesecq, L. Querne, J. Gornes, L. Buffo, L. Corbel, AG Le Moing, P. Berquin, B. Bourdin, которые провели оценку способностей к чтению одаренных детей по сравнению с нормативными данными типично развивающихся французских детей [2024].

Методы исследования

При написании статьи был использован метод анализа отечественной и зарубежной научной

литературы по проблеме развития одаренности обучающихся, а также теоретические методы научного познания: анализ, синтез, классификация, сравнение, обобщение, аналогия, систематизация, моделирование.

Методологическую основу работы составляют исследование в области развития способностей Б. М. Теплова [Теплов, 2014], А. Н. Леонтьева [Леонтьев, 1960], Л. С. Выготского [Выготский, 1983], В. Штерна [Штерн, 1997], J. S. Renzulli [Renzulli, 1986], Е. Р. Торренс [Torrence, 1980]. Объектом исследования является технологическое образование, включающее в себя дополнительное образование и внеурочную деятельность. Предметом исследования выступает выявление возможностей, раскрытия и развития способностей обучающихся в технологическом образовании. Работа основана на следующих теоретических методах исследования: анализ, синтез, классификация, сравнение, обобщение, аналогия, систематизация.

Одной из отличительных особенностей периода XX века является дифференциация одаренности по сферам деятельности. Здесь уже четко прослеживается взаимосвязь частных способностей человека и понятия «одаренности». Значительный вклад в развитие данной идеи внес советский психолог Б. М. Теплов, который отмечал, что при установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия «способность и способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей» [Теплов, 1961, с. 9]. Таким образом был зафиксирован один из важных показателей одаренности – успешность деятельности. При этом внимание акцентируется на том, что сам процесс деятельности порождает и развивает способности, а не наоборот.

Результаты исследования

В 1996 г. благодаря президентской программе «Дети России» в нашей стране начался качественно новый период развития проблемы одаренности. Делом государственной важности стало создание благоприятных условий для выявления единой системы по сопровождению талантов. Подпрограмма «Одаренные дети» получила свое научное обоснование благодаря труду команды педагогов и психологов под руководством Дианы Борисовны Богоявленской «Рабо-

чая концепция одаренности». Это первая в России наиболее полная теоретическая база для работы с одаренными детьми, которая объединила в себе достижения мировой науки по данному вопросу. Согласно концепции, одаренность – это «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [Богоявленская, 2003, с. 8]. Ключевая мысль документа заключается в том, что одаренность является не статичной, а изменчивой характеристикой психики. Она включает в себя и врожденную предрасположенность, и потенциал, и влияние среды.

На сегодняшний день одной из основных задач общеобразовательной школы можно считать комплексное использование всего спектра возможностей базового, профильного и дополнительного образования для выявления, раскрытия и развития способностей каждого обучающегося, в том числе в технологическом образовании. Принципиально важно обозначить понятия «задатки», «способности», одаренность, «талант» и «гениальность».

В вопросе соотношения понятий «задатки» и «способности» есть четкое разграничение, описанное Б. М. Тепловым следующим образом: «врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, то есть задатки,

которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития» [Теплов, 1961, с. 9].

Подавляющее большинство исследователей сходится во мнении, что способности развиваются во времени. То есть они не являются врожденными и зависят от разных факторов средового воздействия. И если речь идет именно о «врожденных» способностях, то мы понимаем, что имеется в виду развитие способностей на основании задатков.

Талант – это в большей степени житейское понятие, так как не существует теорий или методов для его оценки. Тем не менее, и в научной литературе оно встречается нередко.

Гениальность – в самом общем значении определим как высшую степень проявления одаренности.

Анализ научных источников показал существенные различия между терминами «задатки», «способности», «одаренность», «талант» и «гениальность». Тем не менее, все они связаны с развитием человеческого потенциала и взаимосвязаны между собой. Характер взаимодействия в общих чертах представлен в виде схемы (рисунок 1).

Схема взаимодействия понятий символически представлена в виде лестницы, вершиной которой является гениальность как идеал стремления. Но только пройдя весь путь, не перепрыгивая ступени, можно достичь заветного пика.

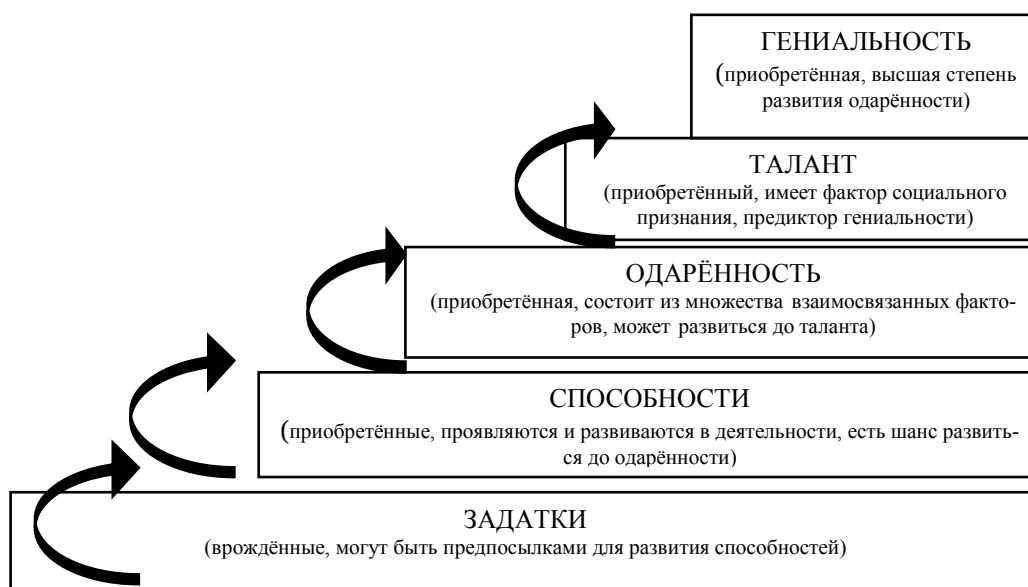


Рисунок 1. Схема взаимодействия понятий

Предмет труд (технология) выступает в качестве инструмента интеграции естественно-научных и гуманитарных знаний для решения технических и смешанных задач. Содержание данной дисциплины призвано аккумулировать возможности традиционных и современных технологий, рассматривать производственные процессы с разных точек зрения, комбинировать и применять технологии для решения практических задач. А главное – она дает возможность на практике реализовывать различные виды деятельности.

Содержательная часть предметной области труд (технология) вмещает в себя множество направлений деятельности человека: от художественной до инженерной. Таким образом, технологическое образование охватывает достаточно обширный круг потенциальных интересов обучающихся и способно удовлетворить их индивидуальные потребности в развитии практических навыков. Технологическое образование в школе не ограничивается уроками труда (технологии). К нему могут относиться элективные курсы (профильное изучение предмета в 10–11-х классах), внеурочная деятельность и дополнительное образование соответствующей направленности.

Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью основной образовательной программы. В отличие от элективных курсов, внеурочная деятельность может охватывать обучающихся с 1-го по 11-й класс. Однако, стоит учитывать возрастные особенности и грамотно подходить к комплектации групп.

Дополнительное образование. Во многих образовательных организациях есть возможность выбора программ дополнительного образования. Они обладают целым рядом достоинств для реализации дифференцированного и персонализированного обучения.

Эксперимент. Так как способности проявляются и развиваются лишь в процессе непосредственной деятельности, цель эксперимента – организовать условия деятельности обучающихся для выявления способностей к техническому творчеству, художественному и декоративно-прикладному искусству.

Эксперимент осуществляется в виде образовательного события «Фестиваль талантов», предполагающего проведение мастер-классов формата «дети – детям», обучающимся предлагается стать авторами мастер-классов по следующим направлениям: декоративно-прикладное творчество, изобразительное искусство, техническое творчество, экология. Для сформированных

команд проводится установочная сессия с ответственным педагогом с целью определения идеи, темы и способа реализации мастер-класса. Ответственные педагоги выступают в роли наставника. Они направляют деятельность по разработке мастер-класса, осуществляют содействие в информационном и материально-техническом обеспечении. На подготовку мастер-классов отводится определенное время для всех команд.

Разработанные мастер-классы проводятся в течение двух недель по предварительно составленному расписанию. Обучающиеся свободны в выборе мастер-класса для посещения, однако необходимо обеспечить процедуру записи для соблюдения максимально допустимого количества участников.

Примеры мастер-классов по направлениям:

- декоративно-прикладное творчество – резьба по дереву, гончарное мастерство, кукла-оберег, вышивка, сухое валяние и т. д.;
- изобразительное искусство – пальчиковое рисование, картина маслом, роспись по ткани, натюрморт карандашом и т. д.;
- техническое творчество – сборка робота, соревнование роботов, 3D-моделирование, разработка сайта, программирование, создание компьютерной игры, монтаж видео, конструирование, авиамоделирование и т. д.;
- экология – вторая жизнь старым вещам, пухлик из пластиковых бутылок, кормушка своими руками, уход за растениями и т. д.

Выводы делаются исходя из того, как обучающийся проявляет себя в групповой и индивидуальной работе, нравится ли ему выбранный вид деятельности. По окончании мастер-классов всем обучающимся предлагается создать личную карту интересов с двух позиций: «я умею» и «я хочу научиться». По видам выбранной деятельности составляется перечень наименований программ внеурочной деятельности и дополнительного образования для реализации в следующем учебном году.

Конкурсные мероприятия. Необходимо провести входной анализ результативности участия в конкурсных мероприятиях прошлых лет для определения интересов обучающихся. На протяжении всего процесса работы по развитию способностей обучающихся результаты участия в конкурсных мероприятиях заносятся в таблицу (таблица 1) для отражения динамики. Целесообразно оформить таблицу в электронном виде с общим доступом для всех педагогов.

Таблица 1.

Таблица результативности

Период	Направление деятельности	Наименование мероприятия	Уровень мероприятия	Результат
	Декоративно-прикладное творчество			
	Изобразительное искусство			
	Техническое творчество			
	Экология			

Экспертная оценка. Итоги всех видов диагностики должны быть рассмотрены экспертным советом, состоящим из педагогов, непосредственно работающих с развитием способностей обучающихся, педагога-психолога и представителя администрации школы. Результатом экспертной оценки должна стать рекомендация по выбору видов деятельности (реализация образовательной навигации), в которой обучающийся получит возможность развития своих способностей. Также задачей экспертного совета является пересмотр перечня программ элективных курсов, внеурочной деятельности и дополнительного образования на основании выявленных образовательных потребностей обучающихся.

Основной образовательный процесс. Педагоги-предметники должны обращать особое внимание на степень вовлеченности обучающихся в ту или иную деятельность. В рамках индивидуализации образовательного процесса необходимо предоставить обучающимся 10–11-х классов возможность выбора предметов для углубленного изучения (элективных курсов), педагоги могут и в условиях общих учебных планов обеспечить индивидуальный подход. Для этого необходимо разнообразить уроки активными методами обучения и понаблюдать за детьми. Наиболее способные обучающиеся нуждаются в увеличении уровня сложности и углублении знаний.

Внеурочная деятельность и дополнительное образование являются отличной площадкой для работы с одаренными обучающимися. Эти виды образовательной деятельности имеют намного больше свободы, чем классический образовательный процесс.

Креативность. В данном случае креативность рассматривается как степень развития специальных способностей обучающегося, при которой продукт деятельности соответствует од-

ному или нескольким из перечисленных требований:

- создан с применением нетипичных для подобных объектов способов изготовления;
- обладает качествами новизны и оригинальности;
- стандартная задача решена нестандартными методами;
- не имеет аналогов;
- символичность, работа в необычном контексте;
- неочевидные способы применения привычных объектов.

Для оценки эффективности деятельности по развитию способностей обучающихся не существует определенных стандартов и измерительных инструментов. Этот факт обусловлен, прежде всего, сложностью, многоаспектностью понятия «одаренность». Анализ эффективности работы будет производиться по результатам деятельности в динамике, в частности, с помощью:

- портфолио – обучающийся оформляет результаты своей деятельности в портфолио. Это могут быть не только результаты участия в конкурсных мероприятиях, но и проекты, исследовательские работы, фото изделий, программный код и т. д.
- результативности участия в конкурсных мероприятиях – производится анализ результатов участия в динамике по направлениям с учетом уровня мероприятия;
- охвата обучающихся – анализируется количество обучающихся, посещающих объединение на постоянной основе;
- степени удовлетворенности педагогов, родителей и обучающихся образовательным процессом – путем анонимного опроса.

Этап выявления способностей и интересов обучающихся состоял из комплекса методов диагностики: наблюдения; тестовых методик; эксперимента; конкурсных мероприятий; экспертной оценки.

Результаты наблюдения. Педагоги. Первичное наблюдение педагогов за деятельностью обучающихся 1–11-х классов (109 обучающихся) длится 3 месяца.

Особое внимание уделяется наблюдению за деятельностью в сферах, напрямую связанных с технологическим образованием: декоративно-прикладное творчество, изобразительное искусство, техническое творчество и экология. Педагоги заносят в таблицу сведения по каждому обучающемуся, отразим общую картину по количеству обучающихся, проявивших интерес или продемонстрировавших способности к определенному виду деятельности в виде гистограммы (рисунок 2).

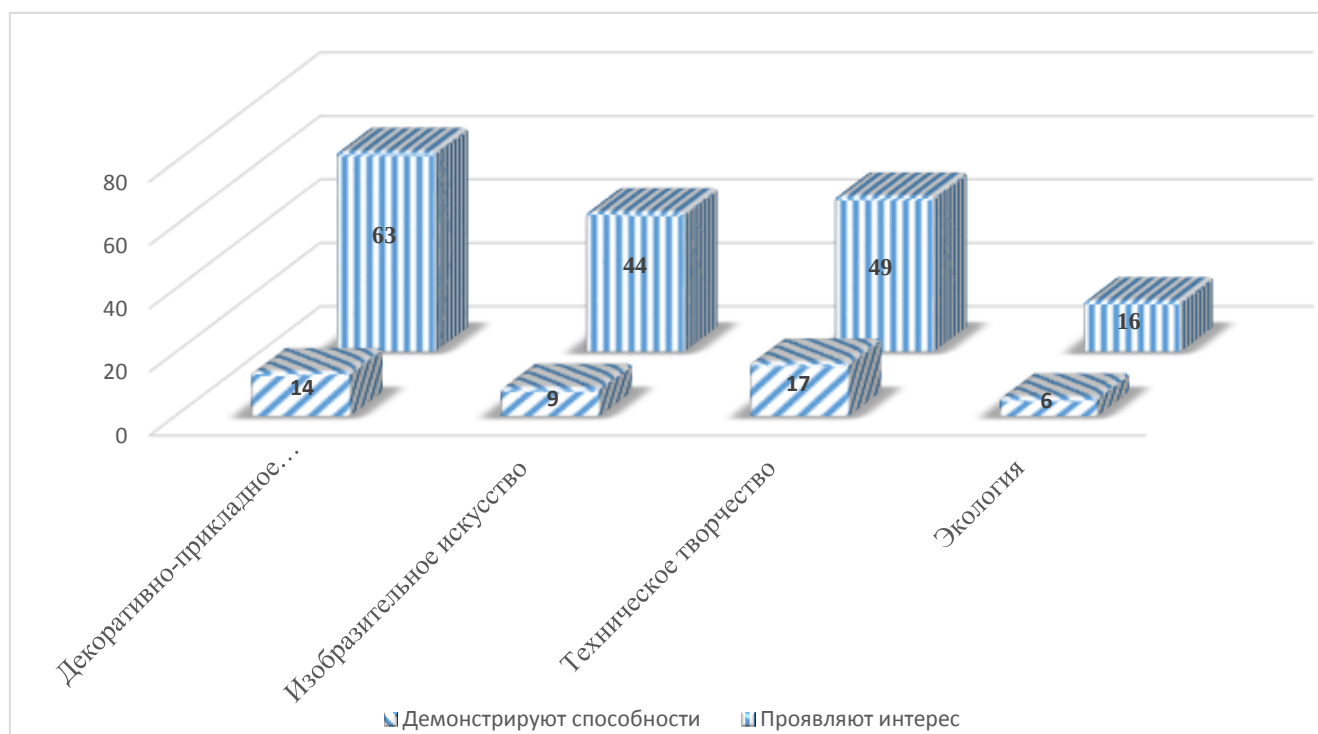


Рисунок 2. Результаты педагогического наблюдения

Заключение

По итогам выявления интересов и способностей обучающихся необходимо пересмотреть список программ внеурочной деятельности и дополнительного образования с целью их актуализации в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями. Если в списке нет программы какой-либо направленности, в которой нуждаются дети, то нужно рассмотреть возможности ее появления. В случае неостребованности программы ее необходимо исключить или заменить на более актуальную.

Актуальные программы внеурочной деятельности и дополнительного образования необходимо адаптировать под новую цель – развитие специальных способностей обучающихся. Индивидуализировать такие программы намного проще, чем программы общеобразовательных предметов. В них необходимо предусмотреть вариативность и свободные часы для дополнительного материала. Процесс развития способностей должен сопровождаться непрерывным мониторингом изменений, происходящих с обучающимися, для своевременной адаптации дальнейшего образовательного маршрута.

Методы обучения подбираются с учетом особенностей каждой конкретной программы и возраста обучающихся. В качестве итогового кон-

троля целесообразно использовать такие способы: выставка работ, индивидуальный или групповой проект, отчетное занятие.

Степень сложности программы выбирается исходя из входного уровня знаний и навыков обучающихся. Следует постепенно повышать уровень сложности для стимулирования развития, дабы избежать застоя и стагнации. Оправданно делить группу на подгруппы не столько по возрастному критерию, сколько по уровню развития и коммуникативным навыкам.

Эффективность развития способностей напрямую зависит от мотивации и учета зоны ближайшего развития. Сложность индивидуального задания должна не соответствовать текущему уровню развития обучающегося, а превосходить его. Но настолько, чтобы суметь с ним справиться.

По результатам наблюдения выяснилось, что многие обучающиеся проявляют интерес к нескольким сферам деятельности. Можно сделать вывод, что все направления востребованы, наиболее популярными стали декоративно-прикладное и техническое творчество. Демонстрация способностей также является одним из основных факторов. В ходе наблюдения удастся выяснить, что демонстрируют способности значительно меньшее количество обучающихся, это

говорит о необходимости усиления работы по развитию их способностей.

Библиографический список

1. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков [и др.]. 2-е изд. Москва : ИЧП Магистр, 2003. 90 с.
2. Бородин И. А. Интеллектуальная одаренность подростков : сб. мат. I молодежной научно-практ. конф., посвященной дню Российской науки в Севастопольском государственном университете. Севастополь: ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», 2023. С. 151–152. EDN NREKAH.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. В. Запорожца. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.
4. Григорьева О. Ф. Одаренный ребенок: теория вопроса и условия развития : монография / О. Ф. Григорьева, И. С. Морозова, Т. М. Чурекова. Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2022. 140 с.
5. Леонтьев А. Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. № 1. С. 13–21.
6. Некрасова И. И. Развитие одарённости обучающихся технической и художественной направленности в технологическом образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 3 (март). URL: <http://e-koncept.ru/2025/251052.htm> (дата обращения: 20.06.2025).
7. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Вестник Московского университета. Серия: педагогическое образование. 2014. № 4. С. 99–105. DOI: 10.51314/2073-2635-2014-4-99-105.
8. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 536 с.
9. Федотова О. Д. Детская одаренность как тема зарубежного научного дискурса // Психолого-педагогические условия реализации проекта «Гилан одн» («Сириус») : коллективная монография. Элиста : Калмыцкий гос. ун-тет им. Б. Б. Городовикова, 2023. С. 53–65. EDN PUJAIY.
10. Хлесткина Е. М. Одаренность личности как научно-педагогическая проблема // Научный аспект. 2023. Т. 11, № 5. С. 1292–1296. EDN NPXJDC.
11. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста. Санкт-Петербург : Союз, 1997. 398 с.
12. Do gifted children without specific learning disabilities read more efficiently than typically developing children? / Lesecq L, Querne L, Gornes J, Buffo L, Corbel L, Le Moing AG, Berquin P, Bourdin B. Front Psychol. 2024 Sep 26;15:1436710. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1436710. eCollection 2024. PMID: 39391852.
13. Gifted Students / F. C. Worrell [et al.] // Annual Review of Psychology. 2019. Vol. 70. P. 551-576. DOI:10.1146/annurev-psych-010418-102846.
14. Gulová L., Štílec S. Inclusion of Talented Children // Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal. 2020. Vol. 12. № 1. P. 54-68. DOI:10.5817/cphpj-2020-005.
15. Klimecká E. Labelling of gifted children in the family from the perspective of teachers and its manifestations at school // Sodobna pedagogika: Journal of Contemporary Educational Studies Let. 2020. Vol. 71. № 2. P. 196–212. URL: <https://publikace.k.utb.cz/handle/10563/1009817> (дата обращения: 15.11.2024).
16. Myers T., Carey E., Dénes S. Cognitive and Neural Correlates of Mathematical Giftedness in Adults and Children: A Review // Frontiers in psychology. 2017. Vol. 8. Article ID 1646. –17 p. DOI:10.3389/fpsyg.2017.01646; 28.
17. Ninkov I. Education Policies for Gifted Children Within a Human Rights Paradigm: Comparative Analysis // Journal of Human Rights and Social Work. 2020. Vol. 5. P. 280–289. DOI:10.1007/s41134-020-00133-1.
18. Renzulli J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // R. I. Sternberg, J. E. Davidson (eds.). Conceptions of giftedness. – Cambridge: Cambr. Univ. Press, 1986. P. 53–92.
19. Ruthsatz J., Ruthsatz K., Ruthsatz St. K. The cognitive bases of exceptional abilities in child prodigies by domain: Similarities and differences // Intelligence. 2014. Vol. 44. P. 11-14. DOI: 10.1016/j.intell.2014.01.010.
20. Torrence E. P. Growing up creatively gifted: a 22-year longitudinal study // Creative child and adult quarterly. 1980. № 5. P. 148–170.

Reference list

1. Bogojavlenskaja D. B. Rabochaja koncepcija odarennosti = Working concept of giftedness / D. B. Bogojavlenskaja, A. V. Brushlinskij, M. A. Holodnaja, V. D. Shadrikov [i dr.]. 2-e izd. Moskva : IChP Magistr, 2003. 90 s.
2. Borodina I. A. Intellektual'naja odarennost' podrostkov = Intellectual giftedness of adolescents // Sb. mat. I molodezhnoj nauchno-prakt. konf., posvjashhennoj dnu Rossijskoj nauki v Sevastopol'skom gosudarstvennom universitete. Sevastopol': FGAOU VO «Sevastopol'skij gosudarstvennyj universitet», 2023. S. 151–152. EDN NREKAH.
3. Vygotskij L. S. Sbranie sochinenij = Collected works: v 6-ti t. T. 3. Problemy razvitija psihiki / pod red. A. V. Zaporozhca. Moskva : Pedagogika, 1983. 368 s.
4. Grigor'eva O. F. Odarennyj rebenok: teorija voprosa i uslovija razvitija = Gifted child: question theory and developmental conditions : monografija / O. F. Grigor'eva, I. S. Morozova, T. M. Churekova. Kemeroovo : Izd-vo KRIPKiPRO, 2022. 140 s.

5. Leont'ev A. N. O formirovanii sposobnostej = On the formation of abilities // *Voprosy psihologii*. 1960. № 1. S. 13–21.
6. Nekrasova I. I. Razvitie odarjonnosti obuchajushihhsja tehlicheskoj i hudozhestvennoj napravlenosti v tehnologicheskom obrazovanii = Development of gifted students of technical and artistic orientation in technological education // *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2025. № 3 (mart). URL: <http://e-koncept.ru/2025/251052.htm> (data obrashhenija: 20.06.2025).
7. Teplov B. M. Sposobnosti i odarennost' = Abilities and giftedness // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija: pedagogicheskoe obrazovanie*. 2014. № 4. S. 99–105. DOI: 10.51314/2073-2635-2014-4-99-105.
8. Teplov B. M. Problemy individual'nyh razlichij = Problems of individual differences. Moskva : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1961. 536 s.
9. Fedotova O. D. Detskaja odarennost' kak tema zarubezhnogo nauchnogo diskursa = Children's giftedness as a topic of foreign scientific discourse // *Psihologo-pedagogicheskie uslovija realizacii proekta «Giljan odn» («Sirius»): kollektivnaja monografija. Jelista : Kalmyckij gos. uni-tet im. B. B. Gorodovikova*, 2023. S. 53–65. EDN PUJAIY.
10. Hlestkina E. M. Odarennost' lichnosti kak nauchno-pedagogicheskaja problema = Personality endowment as a scientific and pedagogical problem // *Nauchnyj aspekt*. 2023. T. 11, № 5. S. 1292–1296. EDN NPXJDC.
11. Shtern V. Umstvennaja odarennost': Psihologicheskie metody ispytaniya umstvennoj odarennosti v ih primenenii k detjam shkol'nogo vozrasta = Mental giftedness: psychological methods for testing mental giftedness in their application to school-age children. Sankt-Peterburg : Sojuz, 1997. 398 s.
12. Do gifted children without specific learning disabilities read more efficiently than typically developing children? / Lesecq L, Querne L, Gornes J, Buffo L, Corbel L, Le Moing AG, Berquin P, Bourdin B. *Front Psychol*. 2024 Sep 26;15:1436710. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1436710. eCollection 2024. PMID: 39391852.
13. Gifted Students / F.C. Worrell [et al.] // *Annual Review of Psychology*. 2019. Vol. 70. P. 551-576. DOI:10.1146/annurev-psych-010418-102846.
14. Gulová L., Štřelec S. Inclusion of Talented Children // *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*. 2020. Vol. 12. № 1. P. 54-68. DOI:10.5817/cphpj-2020-005.
15. Klimecká E. Labelling of gifted children in the family from the perspective of teachers and its manifestations at school [Elektronnyj resurs] // *Sodobna pedagogika: Journal of Contemporary Educational Studies Let*. 2020. Vol. 71. № 2. P. 196–212. URL: <https://publikace.k.utb.cz/handle/10563/1009817> (data obrashhenija: 15.11.2024).
16. Myers T., Carey E., Dénes S. Cognitive and Neural Correlates of Mathematical Giftedness in Adults and Children: A Review // *Frontiers in psychology*. 2017. Vol. 8. Article ID 1646. –17 p. DOI:10.3389/fpsyg.2017.01646; 28.
17. Ninkov I. Education Policies for Gifted Children Within a Human Rights Paradigm: Somparative Analysis // *Journal of Human Rights and Social Work*. 2020. Vol. 5. P. 280–289. DOI:10.1007/s41134-020-00133-1.
18. Renzulli J. S. The threering conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // R. I. Sternberg, J. E. Davidson (eds.). *Conceptions of giftedness*. – Cambridge: Cambr. Univ. Press, 1986. P. 53–92.
19. Ruthsatz J., Ruthsatz K., Ruthsatz St. K. The cognitive bases of exceptional abilities in child prodigies by domain: Similarities and differences // *Intelligence*. 2014. Vol. 44. P. 11-14. DOI: 10.1016/j.intell.2014.01.010.
20. Torrence E. P. Growing up creatively gifted: a 22-year longitudinal study // *Creative child and adul quaterny*. 1980. № 5. P. 148–170.

Статья поступила в редакцию 20.05.2025; одобрена после рецензирования 16.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 20.05.2025; approved after reviewing 16.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья

УДК 37.01

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-116

EDN: JGRTPU

Апробация модели адаптации студентов первого курса языкового факультета педагогического университета к образовательному процессу

Алёна Власовна Говорухенко

Ассистент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет.

630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28

govorushenkoalijona@gmail.com, <https://orcid.org/000-0003-1376-6569>

Аннотация. Проблемы адаптации студентов первого курса высшей школы изучались многими исследователями, особо выделяется ряд сложных вопросов, которые связаны с трудностями начального периода обучения в вузе, в частности с адаптацией студентов к новым условиям обучения. В статье представлены результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы по проверке модели адаптации студентов первого курса языкового факультета педагогического университета, полученные с помощью методов анализа, систематизации и обобщения, количественной и качественной обработки итогов исследования. Анализ научных трудов зарубежных и отечественных исследователей позволил выделить основные направления и особенности адаптации студентов первого курса. Цель исследования – анализ результатов контрольного этапа опытно-экспериментальной работы по проверке модели адаптации студентов первого курса языкового факультета педагогического университета.

В ходе исследования были применены методики, которые показывают результативность модели адаптации студентов первого курса языкового факультета педагогического университета к образовательному процессу университета. В исследовании принимали участие студенты первого курса Новосибирского государственного педагогического университета в количестве 120 человек.

Автор приходит к выводу, что опытно-экспериментальная работа по реализации модели формирования академической адаптации студентов первого курса к образовательному процессу в университете показала положительные изменения на всех уровнях. В экспериментальных группах значительно повысился уровень адаптированности первокурсников к обучению в университете. Результаты исследования подтверждают значимость реализации модели адаптации студентов первого курса в образовательном процессе университета.

Ключевые слова: адаптация; опытно-экспериментальная работа; структурно-функциональные педагогические модели; адаптированность; университет; начальный период обучения; модель адаптации студентов

Для цитирования: Говорухенко А. В. Апробация модели адаптации студентов первого курса языкового факультета педагогического университета к образовательному процессу // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 116–126. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-116>. <https://elibrary.ru/JGRTPU>

Original article

Testing the model of adaptation of first-year students of the language faculty of the pedagogical university to the educational process

Alyona V. Govorushenko

Assistant at the english language department, Novosibirsk state pedagogical university. 630126, Novosibirsk,

Vilyuyskaya st., 28

govorushenkoalijona@gmail.com, <https://orcid.org/000-0003-1376-6569>

Abstract. The problem of adaptation of first-year students has been studied by many researchers. Of the majority of the problems of adaptation to higher education, a number of complex issues are highlighted, which are associated with the difficulties of the initial period of study at the university, in particular, with the adaptation of students to new learning conditions. The current and future success of students, their personal and professional qualities depend on how long and costly the adaptation process will be. Currently, the urgent problems are to identify the most effective approach to adaptation and the optimal organization of this process at the university. The process of adaptation is a multifaceted

phenomenon and is associated with multiple aspects of human activity, such as social, educational, communicative, labor, etc. That is why it is very important to address the problem of adaptation to higher education. The article presents the results of the control stage of experimental work to test the adaptation model of first-year students of the Language faculty at the Pedagogical University. The results of the conducted methods are described, which show the effectiveness of the previously developed model of adaptation of first-year students of the language faculty at the Pedagogical University. The author concludes that experimental work on implementing a model for the formation of academic adaptation of first-year students to the educational process at the university has shown positive changes at all levels. In the experimental groups, the level of adaptation of first-year students to university studies has significantly increased.

Key words: adaptation; experimental work; structural and functional pedagogical models; adaptability; university; dissertation research in pedagogy; initial period of training; student adaptation model

For citation: Govorushenko A. V. Testing the model of adaptation of first-year students of the language faculty of the pedagogical university to the educational process. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 116-126. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-116>. <https://elibrary.ru/JGRTPU>

Введение

Одним из самых важных этапов жизни каждого человека и его будущей профессиональной деятельности является этап включения в образовательный процесс университета. Вопрос адаптации студентов первого курса к обучению в университете не утрачивает своей актуальности в современных реалиях стремительно развивающегося мира. Перед будущим студентом стоит острая необходимость вовремя подстроиться под все изменения, происходящие сегодня.

Сложность данного процесса состоит в том, что при поступлении в университет будущему студенту необходимо одновременно заниматься учебной деятельностью, выстраивать отношения с будущими одногруппниками и преподавателями. От того, как пройдет период адаптации, зависит успех дальнейшей профессиональной деятельности будущего специалиста.

Целью данной статьи является анализ результатов контрольного этапа опытно-экспериментальной работы по проверке модели адаптации студентов первого курса языкового факультета педагогического университета. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- Проанализировать современные подходы к адаптации первокурсников, опираясь на труды зарубежных и российских исследователей.
- Использовать различные методики, позволяющие определить результативность разработанной модели адаптации студентов первого курса
- Сформулировать выводы о результативности разработанной модели на основе проведенного исследования.

Обзор литературы

Многие исследователи уделяют внимание проблеме адаптации в своих работах, а именно:

адаптации студентов к обучению в вузе. Адаптация к учебной деятельности вуза выпускников школ связана с отношением будущего студента к себе, другим, зависит от того, насколько развит его психологическая устойчивость [Минахметова, 2021, с. 210]. Например, О. М. Хомушку исследует процесс освоения новых видов познавательной и образовательной деятельности тувинских студентов в вузах Томска и с помощью системного метода выявляет различные уровни социокультурной адаптации, такие как этнопсихологический, социальный, речевой, религиозный [Khomushku, 2020, p. 1139]. С. С. Арутюнян изучает различные проблемы студентов первого курса в процессе социальной адаптации в дистанционном формате обучения и в ходе исследования выявляет такую важную субъективную проблему студентов, как непосещение дистанционных занятий [Арутюнян, 2023, с. 21]. Е. Ю. Морозова в своей работе представила комплекс мероприятий педагогического и психологического сопровождения воспитанников кадетского корпуса с целью выработки рекомендаций всем участникам педагогического процесса. Среди рекомендаций можно выделить чередование видов деятельности, групповые тренинги, игровое обучение, положительно влияющие на процесс адаптации [Морозова, 2020, с. 104]. Г. Х. Мусина-Мазнова уделяет внимание вопросу социального неравенства и подчеркивает важность социальной адаптации. Для успешной социальной адаптации первокурсников очень важны включение в социокультурную среду и реализация потенциальных возможностей [Мусина-Мазнова, 2020, с. 228]. Е. В. Слепцова представляет авторский взгляд на классификацию форм и видов адаптации, основные этапы и особенности ее протекания. Можно выделить такое важное для успешной адаптации явление, как институт наставничества, который существенно упро-

щает процесс адаптации и делает его мягче [Слепцова, 2024, с. 180]. С. Я. Ярцев показал, что успешная адаптация курсантов связана с такими объективными и субъективными факторами, как учебно-служебная нагрузка, условия жизнедеятельности курсантов, осознанность, мотивированность выбора военной профессии, готовность к учебно-служебной деятельности, личностные характеристики и т. д. [Ярцев, 2024, с. 474]. А. В. Микляева и др. исследуют проблему различных видов адаптации студентов ссузов. Ученые показывают, что успешная адаптация тесно связана с созданием безопасной образовательной среды образовательного учреждения со стороны администрации и педагогического состава. Очень важно уметь вовремя оказать помощь студенту в возникающих вопросах [Микляева, 2022, с. 93]. Р. Р. Анамова в своей работе утверждает, что необходимо применять методы организации учебно-воспитательного процесса, которые соответствуют социокультурным переменам [Анамова, 2022 с. 154]. Е. С. Савинова затрагивает роль кураторов и тьюторов в процессе адаптации, а также рассматривает функциональные обязанности тьютора. Подчеркивается важность поддержки куратора в процессе адаптации студентов [Савинова, 2023, с. 172]. F. Corti утверждает, что академическая и социальная адаптация студентов связана с такими факторами, как их первоначальная мотивация к учебе, атмосфера академической среды и их восприятие академического благополучия [Corti, 2023, р. 23]. M. L. Gravini Donado выделяет причины отсева студентов первого курса и факторы, влияющие на данный процесс. Среди факторов можно выделить низкую успеваемость и низкий процент мотивации [Gravini Donado, 2021, р. 254]. Н. В. Ефремова считает, что процесс адаптации в период обучения русскому языку в новой культурной среде может стать более результативным, если разработать комплекс превентивных мероприятий, снижающих коммуникативные трудности и психологическое напряжение, которые возникают при взаимодействии с другой культурой, бытом, языковыми трудностями. Эти мероприятия позволяют не только улучшить процесс вхождения в языковую среду, но и развивают творческие

способности обучающихся [Ефремова, 2022, с. 123].

Методы исследования

В процессе исследовательской работы нами были использованы методы моделирования, эксперимент, опрос, тестирование, анкетирование, беседа, наблюдение. Была разработана модель адаптации **студентов** первого курса языкового факультета педагогического университета. При построении модели были использованы такие подходы, как компетентностный, системный и личностно-деятельностный, и группа принципов: непрерывности и постоянства процесса адаптации, прогрессивности, перспективности, согласованности. Модель содержит блоки: целевой, теоретико-методологический, содержательно-деятельностный, мониторинговый и результативный. Апробация разработанной модели адаптации студентов первого курса к образовательному процессу в университете проводилась с помощью опытно-экспериментальной работы, включающей констатирующий, формирующий и контрольный этапы. На констатирующем этапе мы определили начальный уровень адаптированности студентов первого курса к обучению в университете. На формирующем – провели мероприятия по адаптации. На контрольном и констатирующем этапах опытно-экспериментальной работы были применены диагностические методы: анкетирование, тестирование (опросник САН, тест Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой на адаптацию к учебной группе и учебной деятельности), беседа (беседа со студентами и ППС), наблюдение, опрос (опросник на взаимодействие с группой (по А. Ф. Фидлеру)), анализ результатов успеваемости [Говорушенко, 2023, с. 112]. Анализ полученных данных позволил нам сделать выводы относительно результативности педагогической работы, проведенной на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Результаты исследования

Представим результаты тестирования *по опроснику САН*, используемому для проверки *эмоционально-волевого критерия* (рисунок 1, 2):

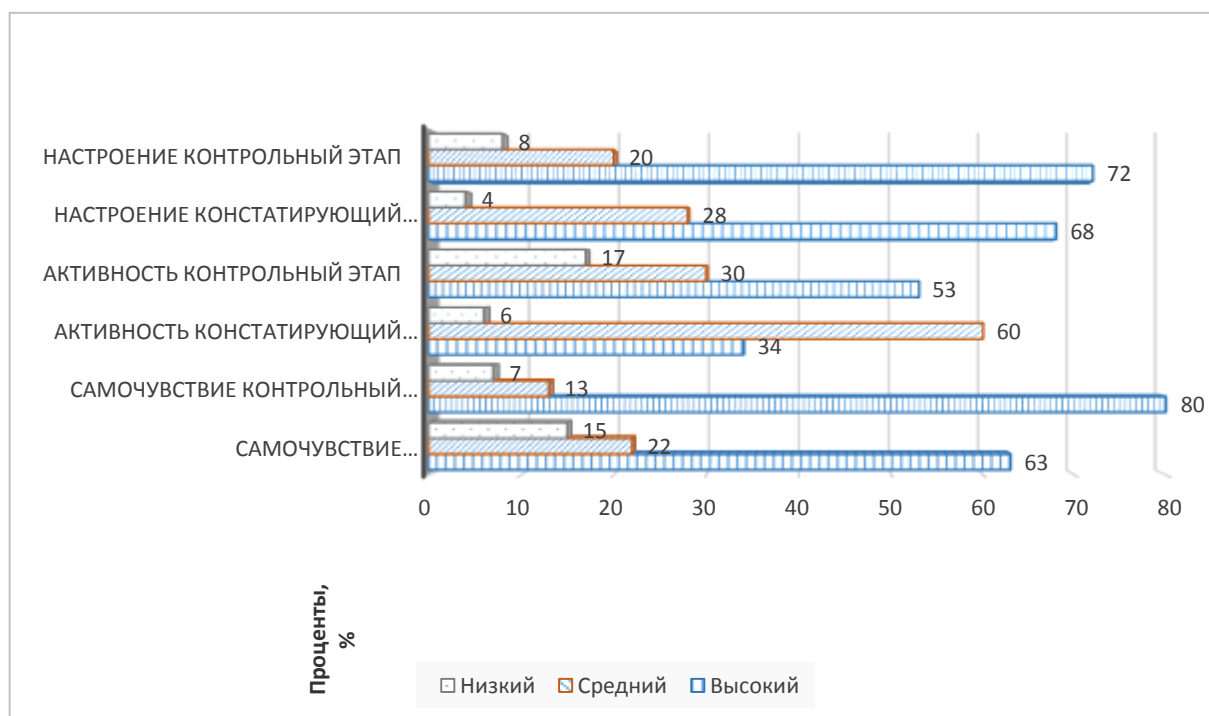


Рисунок 1. Результаты опросника САН (ЭГ констатирующий и контрольный этап)

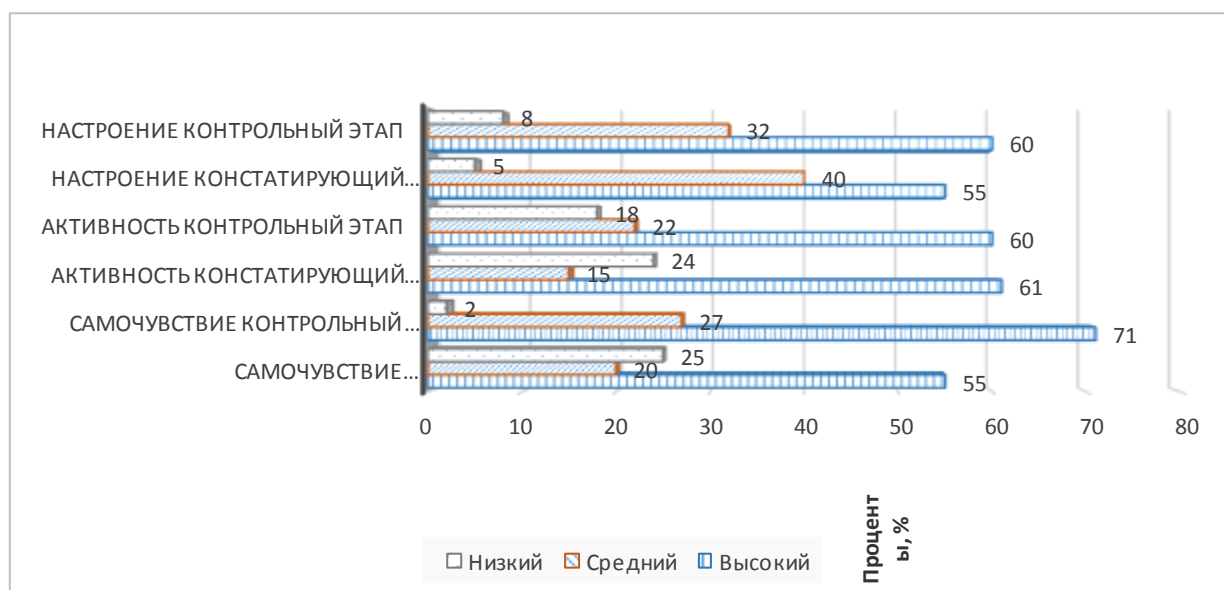


Рисунок 2. Результаты опросника САН (КГ констатирующий и контрольный этапы)

По результатам исследования можно наблюдать, что у ЭГ в сравнении с КГ наблюдается улучшение результатов по всем показателям по сравнению с констатирующим этапом вследствие проведенных мероприятий на формирующем этапе. Показатель самочувствия в ЭГ увеличился на 17 %, активность – на 19 %, и настроение – на 4 %. Данные о самочувствии, активности и настроении являются важными составляющими психоэмоционального состояния челове-

ка, что позволяет более точно оценить его адаптацию к различным условиям, например, к образовательному процессу. Хорошее настроение, эмоциональное состояние и отношение говорит о том, что обучающиеся легко адаптировались к новым условиям образовательного процесса. Таким образом, полученные результаты можно интерпретировать следующим образом: настроение у ЭК повысилось, они стали более активные, чувствуют себя лучше по сравнению с КГ, что

способствует результативному процессу адаптации студентов.

По результатам исследования по анкетированию А. Ф. Фидлера «Выявление социально-психологической атмосферы в группе» (комму-

никативно-регулятивный критерий) можно наблюдать, что число студентов ЭГ, считающих климат в группе благоприятным на контрольном этапе, повысилось на 25 %, в то время как в КГ – всего на 13 % (рисунок 3):

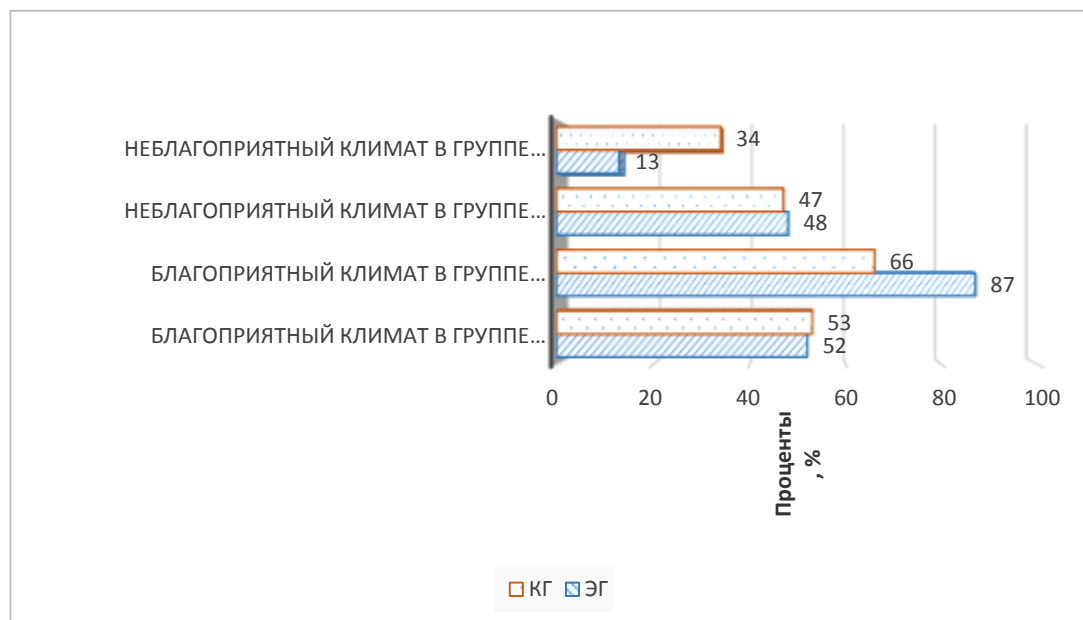


Рисунок 3. Результаты анкетирования по методике Ф. Фидлера (констатирующий и контрольный этапы)

На рисунке 3 видим, что 87 % студентов в ЭГ считают климат группы благоприятным. Также на 35 % снизился процент студентов, считающих климат в группе неблагоприятным. Благоприятный психологический климат в группе облегчает процесс адаптации. Студенты легче воспринимают информацию, не боятся обратиться за помощью к одногруппникам. Напротив, неблагоприятный климат может стать препятствием, вы-

зывая повышенную тревожность, чувство отчуждения и снижение мотивации к учёбе. Высокие результаты могут объясняться наличием благоприятного климата в ЭГ по сравнению с КГ.

Для проверки коммуникативно-регулятивного критерия на контрольном этапе эксперимента мы также использовали тест Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой (рисунок 4).

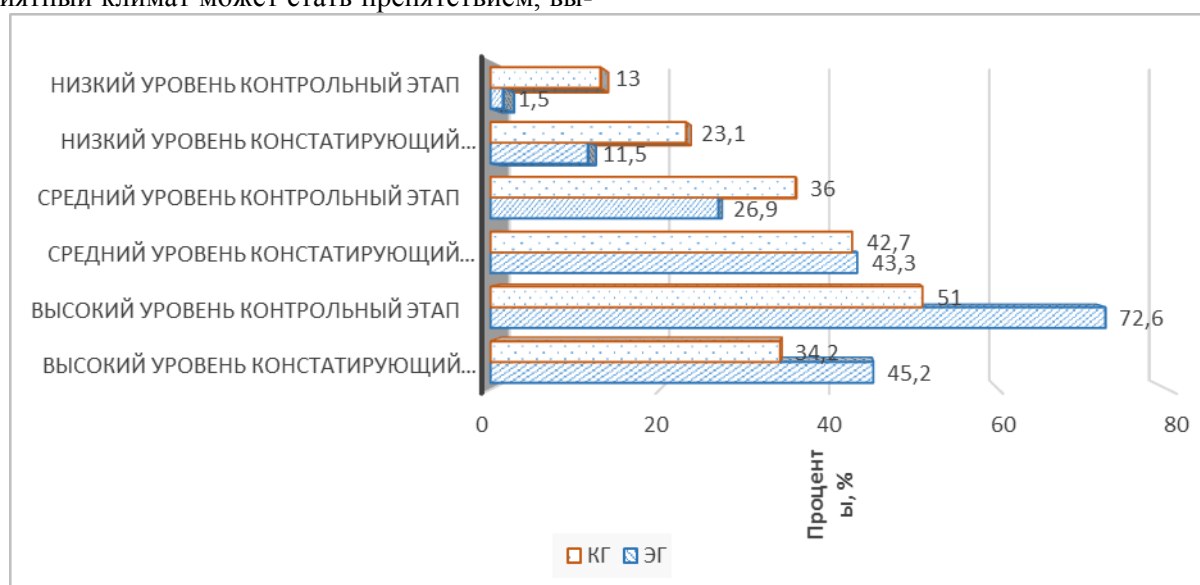


Рисунок 4. Адаптированность к учебной деятельности (контрольный этап)

Анализ сравнения показателей демонстрирует, что на контрольном этапе в ЭГ 72,6 % студентов имеют высокий уровень адаптированности к учебной деятельности, 26,9 % студентов имеют средний уровень адаптированности к учебной деятельности. Студентов с низким уровнем адаптированности к учебной деятельно-

сти – 1,5 % (рисунок 4). Высокий показатель данного критерия связан с тем, что студенты успешно и в срок выполняют все задания, легко воспринимают материал учебных предметов, могут при необходимости обратиться за разъяснениями к преподавателю.

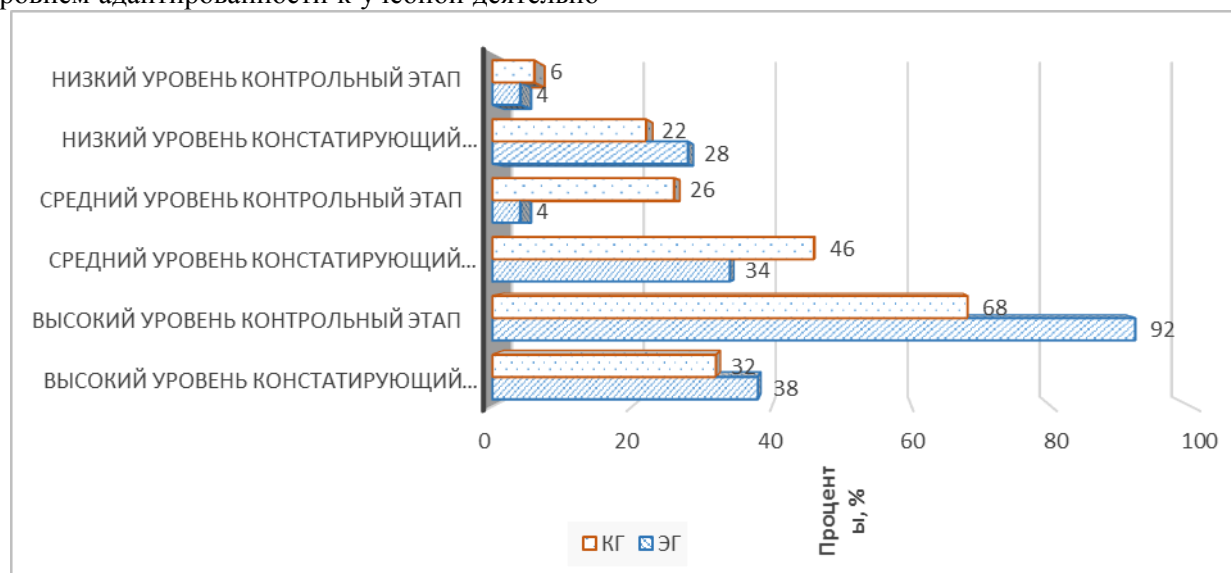


Рисунок 5. Адаптированность к учебной группе (констатирующий и контрольный этапы)

На диаграмме (рисунок 5) можно видеть, что в ЭГ 92 % студентов имеют высокий уровень адаптированности к учебной группе, 4 % студентов имеют средний уровень адаптированности к учебной группе. Студентов с низким уровнем адаптированности к учебной группе – 4 %. Высокие показатели данного критерия свидетельствуют об успешной коммуникации студента с группой, он следует её нормам и правилам, од-

нокурсники разделяют его взгляды, что говорит об успешном процессе адаптации [Говорушенко, 2022, с. 179].

Для отслеживания *деятельностного критерия* мы использовали результаты успеваемости. На следующей диаграмме представлены результаты мониторинга успеваемости в КГ и ЭГ (рисунок 6)

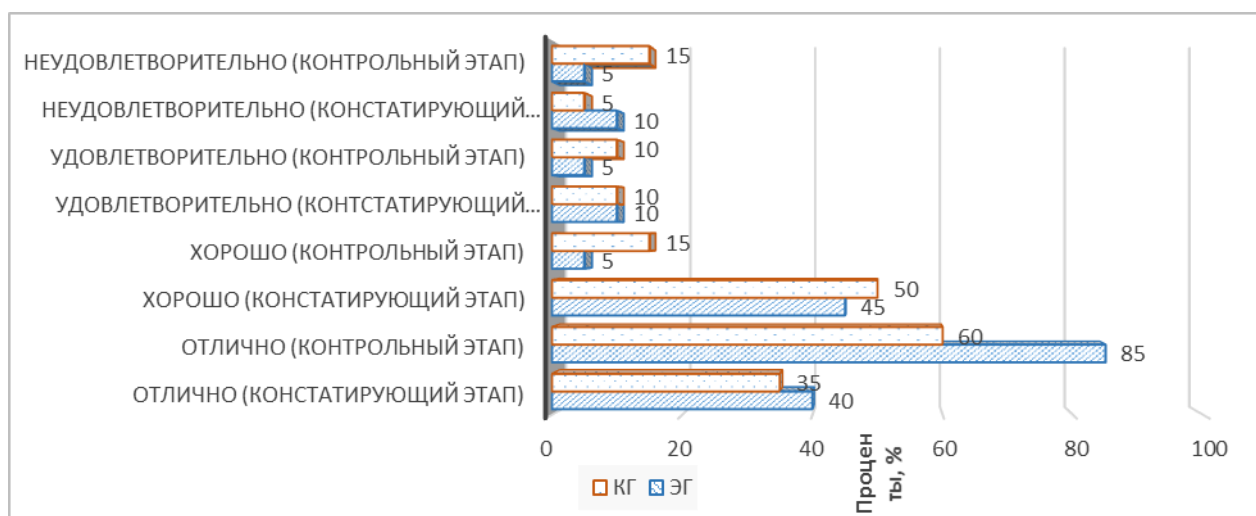


Рисунок 6. Результаты мониторинга успеваемости (контрольный и констатирующий этапы)

Из диаграммы на рисунке 6 можно увидеть, что на контрольном этапе, по сравнению с констатирующим, процент студентов с оценкой отлично в ЭГ увеличился на 45 %. Процент студентов с оценкой хорошо в ЭГ уменьшился на 40 %. Также в ЭГ уменьшился процент студентов с неудовлетворительными оценками на 5 %.

Показатели успеваемости тесно связаны с успешной адаптацией студентов: чем более адаптирован студент, тем выше его показатели успеваемости. Для повышения эффективности образовательного процесса студентов необходимо уделять внимание процессу их адаптации.

Следующей методикой, применяемой для диагностики *деятельностного и рефлексивного критериев* адаптации студентов-первокурсников, являлся опросник оценки способности к саморазвитию, самообразованию В. И. Андреева.

По результатам контрольного этапа уровень стремления к саморазвитию и самообразованию в ЭГ значительно повысился: низкий уровень 7 % – ЭГ, 15 % – КГ; средний уровень показали 18 % – ЭГ и 25 % – КГ испытуемых; высокий уровень наблюдается у 75 % – ЭГ и 60 % – КГ студентов (рисунок 7):

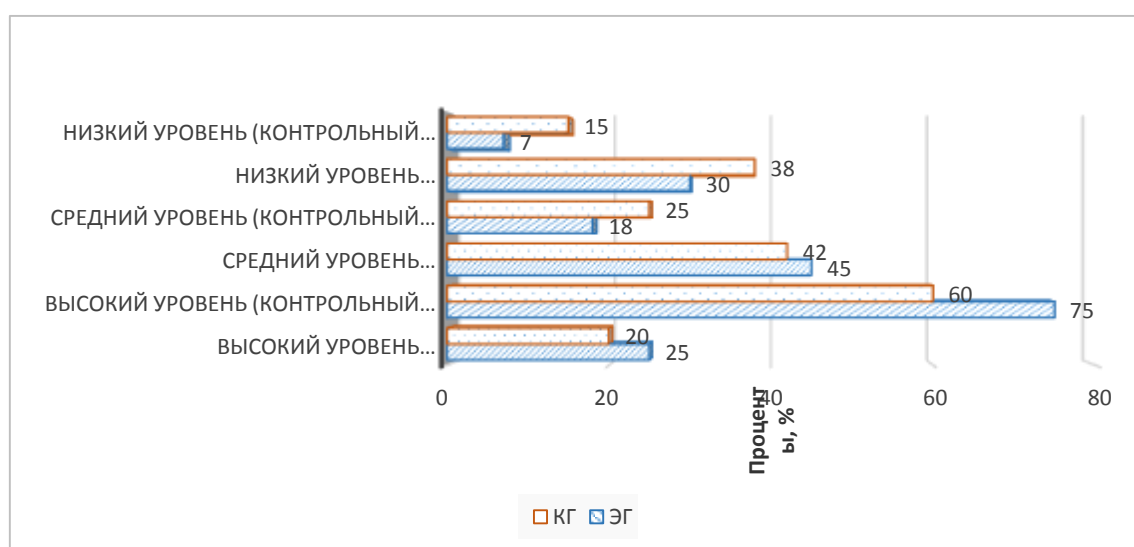


Рисунок 7. Результаты опросника оценки способности к саморазвитию, самообразованию В. И. Андреева (контрольный и констатирующий этапы)

Посредством активизации способности к самообразованию и саморазвитию происходит адаптация к будущей профессиональной деятельности студента. Студент, который регулярно занимается самообразованием, лучше адаптируется к различным изменениям и возникающим ситуациям.

Продemonстрируем результаты контрольного этапа исследования по опроснику социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, используемого для проверки *когнитивного критерия*. Контрольный и констатирующий этапы (рисунок 8):

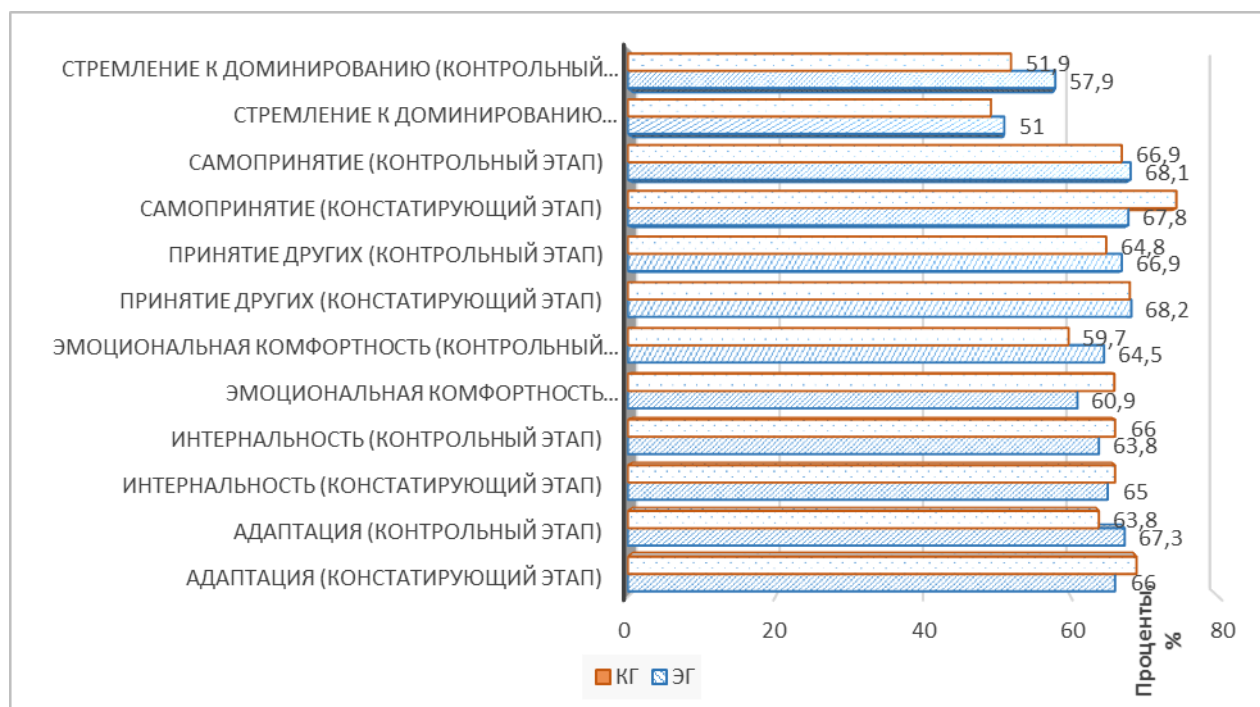


Рисунок 8. Результаты методики СПА (контрольный и констатирующий этапы)

На диаграмме можно видеть, что у ЭГ, по сравнению с КГ, на контрольном этапе, показатель адаптации вырос на 1,3 %. Показатель эмоциональной комфортности вырос, по сравнению с констатирующим этапом, на 3,6 %. Показатель самопринятия у ЭГ вырос на 0,3 %. Данные показатели связаны со способностью студента принимать точку зрения одногруппников, он показывает, принимает ли студент себя. Люди с высокой самооценкой, уверенные в себе и в своих способностях, более склонны к адаптации в новых обстоятельствах, склонны искать решения и использовать свои ресурсы. Такой показатель,

как интернальность, отражает, в какой мере человек берёт на себя ответственность за происходящие с ним события. Соответственно, в ЭГ студенты склонны самостоятельно принимать решения, у них нет проблем в общении с одногруппниками, они легче адаптируются к новым обстоятельствам.

Поскольку адаптированность к учебной деятельности является основным параметром в нашей работе, мы составили таблицу результатов тестирования адаптированности студентов КГ и ЭГ к учебной деятельности (таблица 1):

Таблица 1.

Уровень адаптированности студентов к учебной деятельности

Уровень адаптированности студентов к учебной деятельности	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	47,6 %	85,2 %	52 %	64,2 %
Средний	18,2 %	13,3 %	20 %	12,7 %
Низкий	9,2 %	1,5 %	13 %	13,1 %

Из таблицы можем видеть, что в контрольной группе 13 % студентов остались на низком уровне, в то время как в ЭГ процент студентов с низким уровнем адаптированности, по сравнению с констатирующим этапом, уменьшился на 7,7 %. В ЭГ процент студентов с высоким уровнем адаптированности к учебной деятельности вырос на

37,6 %, в то время как в КГ он увеличился на 12,2 %. Процент студентов со средним уровнем в ЭГ уменьшился на 4,9 %, в то время как в КГ он уменьшился на 7,3 %.

Полученный тестовый материал обработан общепринятыми методами математической статистики с использованием программы

«STATISTICA» 10 for Windows и пакета Microsoft Excel 2010.

Для каждой выборки контрольной и экспериментальных групп на констатирующем этапе была проведена проверка гипотез об однородности распределений с использованием критерия хи-квадрат [Назарова, 2020, с. 165].

Проверка проводилась на уровне значимости 95 %, что соответствует уровню доверия 0,05. Это означает, что вероятность ошибки первого рода (ошибки, при которой истинная гипотеза отклоняется) составляет не более 5 %. Количество интервалов для распределения данных было установлено равным 7, что обеспечивало достаточно точное разбиение выборок для анализа [Макусева, 2020, с. 113].

Нормальность распределения была проверена по критерию Шапиро-Уилка [Корчак, 2021, с. 1-2].

На контрольном этапе исследования для всех показателей были проведены проверки гипотез об однородности распределений и однородности средних значений между группами [Kismetova, 2024, р. 40].

Для проверки однородности средних значений использовались критерий F-Фишера и критерий Манна-Уитни [Волкова, 2020, с. 13].

По результатам регрессионного анализа можно утверждать, что, чем лучше студент адаптировался к группе, тем лучше у него показатели успеваемости. В контрольной группе была обнаружена связь показателей атмосферы в коллективе и адаптированности к учебной группе: с ростом показателя атмосферы в коллективе понижается адаптированность к учебной группе.

Заключение

Опытно-экспериментальная работа по апробации модели формирования академической адаптации студентов первого курса к образовательному процессу в университете показала положительные изменения на всех уровнях. Показатели эмоционально-волевого критерия выросли: самочувствие в ЭГ на 7 %, активность на 19 %, а настроение на 4 %; показатели деятельностного критерия также показали рост: процент студентов с оценками «отлично» увеличился на 45 %. Показатели коммуникативно-регулятивного критерия также увеличились на 25 %, показатели адаптированности к учебной деятельности в ЭГ – на 18,4 %, к учебной группе – на 56 %. Показатели рефлексивного критерия увеличились на 50 %, а когнитивного – на 5 %. Общий уровень

адаптированности к учебной деятельности в ЭГ вырос на 37,6 %.

Результаты итоговой диагностики позволили сделать следующий вывод: в экспериментальных группах значительно повысился уровень адаптированности первокурсников к обучению в университете.

Библиографический список

1. Анамова Р. Р. Современные подходы к социокультурной адаптации студентов вузов / Р. Р. Анамова, А. В. Савельева, С. Н. Савельев // Наука и школа. 2022. № 4. С. 153–165. DOI 10.31862/1819-463X-2022-4-153-165. EDN LNWWRI.
2. Волкова Т. Г. Проблема адаптации студентов первого курса в системе обучения вуза / Т. Г. Волкова, Б. К. Оспанова, Г. С. Жапарова // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2020. № 1. С. 10–16. EDN NHMEEQ.
3. Говорушенко А. В. Адаптация учеников и студентов к современным требованиям самодидактики / А. В. Говорушенко, Л. Н. Кретьева, И. В. Яковлева // Философия образования. 2022. Т. 22, № 4. С. 109–122. DOI 10.15372/PHE20220408. EDN RCKRVO.
4. Говорушенко А. В. Оценка процесса адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации : сб. ст. XI междунауч. научно-практ. конф. Армавир : Армавирский гос. пед. ун-тет, 2023. С. 177–180. EDN OQJPBW.
5. Ефремова Н. В. Студенческий видеопроjekt «Жизнь студента-медика в России глазами иностранцев» как педагогическое средство адаптации иностранных студентов / Н. В. Ефремова, Е. А. Чигринова, И. И. Кудрявцева // Primo Aspectu. 2022. № 4(52). С. 120–125. DOI 10.35211/2500-2635-2022-4-52-120-125. EDN EZKKWT.
6. Корчак Е. В. Анализ самооценки адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе // Вестник педагогического опыта. 2021. № 48. С. 101–103.
7. Макусева Т. Г. Влияние индивидуально-ориентированного обучения на успешность адаптации первокурсников к обучению в вузе / Т. Г. Макусева, Е. В. Яковлева // Управление устойчивым развитием. 2020. № 3 (28). С. 111–117.
8. Микляева А. В. Социально-психологическая адаптация студентов – представителей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока к колледжу в новой социокультурной среде: теоретическая модель / А. В. Микляева, Ю. С. Пежемская, В. В. Хороших, И. А. Баева // Science for Education Today. 2022. Т. 12, № 6. С. 80–110. DOI 10.15293/2658-6762.2206.04. EDN QIULHM.
9. Минахметова А. З. Особенности адаптации выпускников школ к учебной деятельности вуза / А. З. Минахметова, А. Ю. Погодина // Казанский педагогический журнал. 2021. № 6 (149). С. 207–214. DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.030.

10. Морозова Е. Ю. Адаптация в социуме: актуальные проблемы социальной адаптации кадет нового набора в Кронштадтском морском кадетском военном корпусе / Е. Ю. Морозова, Н. М. Панина // Вестник военного образования. 2020. № 3(24). С. 102–105. EDN KNRJGT.
11. Мусина-Мазнова Г. Х. Социальная адаптация людей с ограниченными возможностями здоровья на базе Центра социальной адаптации / Г. Х. Мусина-Мазнова, И. В. Голотвина, Д. Р. Кусалиева // Педагогическая наука и образование в диалоге со временем : мат. V междун. научно-практ. конф., посвященной памяти В. А. Пятина. Астрахань : ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет», 2020. С. 228–230. EDN TZSPBX.
12. Назарова А. А. Опыт-экспериментальная работа по оценке самостоятельной работы студентов // Вопросы педагогики. 2020. № 1-2. С. 162–171. EDN RHZAVF.
13. Слепцова Е. В. Современные взгляды на адаптацию работника: сущность, виды, функции и факторы адаптации / Е. В. Слепцова, Д. Сапрунова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 8(47). С. 179–182. DOI 10.24411/2500-1000-2020-10956. EDN LSXXBU.
14. Ярцев С. А. Социальная адаптация курсантов к условиям военного вуза: определение понятия и факторы адаптации // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-4. С. 473–476. EDN RPLPHR.
15. Arutyunyan S. S. Проблемы социальной адаптации студентов первого курса в процессе дистанционного обучения / S. S. Arutyunyan, E. E. Kostina // The impact of the newest technology, the media and the internet on education, language and culture: Proceedings of the IV All-Russian (with international participation) scientific and practical student conference, Moscow, 22 ноября 2022 года. Moscow : Plekhanov Russian University of Economics, 2023. P. 19–22. EDN RBLRLN.
16. Corti F. Initial adaptation among university student: The case of the social sciences / F. Corti, Ju. Llanes, I. Dorio Alcaraz, M. Freixa Niella // PLoS ONE. 2023. Vol. 18, № 11. P. e0294440. DOI 10.1371/journal.pone.0294440. EDN CZFYOV.
17. Gravini Donado M. L. College Adaptation Among Colombian Freshmen Students: Internal Structure of the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) / M. L. Gravini Donado, M. Mercado-Peñaloza, S. Dominguez-Lara // Journal of New Approaches in Educational Research. 2021. Vol. 10, № 2. P. 251–263. DOI 10.7821/naer.2021.7.657. EDN QCNWXY.
18. Khomushku O. M. Socio-Cultural Adaptation of Tuvan Students in Educational Environment of Tomsk / O. M. Khomushku, M. S. Kukhta, M. Yu. Raitina // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2020. Vol. 13, № 7. P. 1137–1143. DOI 10.17516/1997-1370-0631. EDN VEALSY.
19. Kismetova G. Organizing and conducting experimental work on the formation of an information culture for future English language teachers / G. Kismetova, A. Shuinishkali // Bulletin WKU. 2024. № 2(94). P. 39–44. DOI 10.37238/2960-1371.2960-138X.2024.94(2).35. EDN RDEREN.
20. Savinova E. S. Socio-cultural adaptation of foreign students in Russian universities / E. S. Savinova, S. V. Masterskikh // Наукосфера. 2023. № 1-1. P. 171–174. EDN GFMQPN.

Reference list

1. Anamova R. R. Sovremennye podhody k sociokul'turnoj adaptacii studentov vuzov = Modern approaches to socio-cultural adaptation of university students / R. R. Anamova, A. V. Savel'eva, S. N. Savel'ev // Nauka i shkola. 2022. № 4. S. 153–165. DOI 10.31862/1819-463X-2022-4-153-165. EDN LNWWRI.
2. Volkova T. G. Problema adaptacii studentov pervogo kursa v sisteme obuchenija vuzov = The problem of adaptation of first-year students in the university education system / T. G. Volkova, B. K. Ospanova, G. S. Zhaparova // Vestnik psichologii i pedagogiki Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. № 1. S. 10–16. EDN NHMEEQ.
3. Govorushenko A. V. Adaptacija uchenikov i studentov k sovremennym trebovanijam samodidaktiki = Adaptation of pupils and students to modern requirements of self-identification / A. V. Govorushenko, L. N. Kretova, I. V. Jakovleva // Filosofija obrazovanija. 2022. T. 22, № 4. S. 109–122. DOI 10.15372/PHE20220408. EDN RCKRVO.
4. Govorushenko A. V. Ocenka processa adaptacii studentov-pervokursnikov k obucheniju v vuzе = Assessment of the process of adaptation of first-year students to study at the university // Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii : sb. st. XI mezhdun. nauchno-prakt. konf. Armavir : Armavirskij gos. ped. un-tet, 2023. S. 177–180. EDN OOJPBW.
5. Efremova N. V. Studencheskij videoproekt «zhizn' studenta-medika v Rossii glazami inostrancev» kak pedagogicheskoe sredstvo adaptacii inostrannyh studentov = Student video project «the life of a medical student in Russia through the eyes of foreigners» as a pedagogical means of adaptation for foreign students / N. V. Efremova, E. A. Chigrinova, I. I. Kudrjavceva // Primo Aspectu. 2022. № 4(52). S. 120–125. DOI 10.35211/2500-2635-2022-4-52-120-125. EDN EZKKWT.
6. Korchak E. V. Analiz samoocenki adaptacii studentov-pervokursnikov k uslovijam obuchenija v vuzе = Analysis of the self-assessment of the adaptation of first-year students to the conditions of study at the university // Vestnik pedagogicheskogo opyta. 2021. № 48. S. 101–103.
7. Makuseva T. G. Vlijanie individual'no-orientirovannogo obuchenija na uspešnost' adaptacii pervokursnikov k obucheniju v vuzе = The impact of in-

dividual-oriented training on the success of the adaptation of freshmen to study at the university / T. G. Makuseva, E. V. Jakovleva // *Upravlenie ustojchivym razvitiem*. 2020. № 3 (28). S.111–117.

8. Mikljaeva A. V. Social'no-psihologicheskaja adaptacija studentov – predstavitelej korennyh malochislennyh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka k kolledzhu v novoj sociokul'turnoj srede: teoreticheskaja model' = Socio-psychological adaptation of students – representatives of indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East to college in a new sociocultural environment: theoretical model / A. V. Mikljaeva, Ju. S. Pezhemskaja, V. V. Horoshih, I. A. Baeva // *Science for Education Today*. 2022. T. 12, № 6. S. 80–110. DOI 10.15293/2658-6762.2206.04. EDN QIULHM.

9. Minahmetova A. Z. Osobennosti adaptacii vypusnikov shkol k uchebnoj dejatel'nosti vuza = Features of adaptation of school graduates to the educational activities at the university / A. Z. Minahmetova, A. Ju. Pogodina // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2021. № 6 (149). S. 207–214. DOI: 10.51379/KPJ.2021.150.6.030.

10. Morozova E. Ju. Adaptacija v sociume: aktual'nye problemy social'noj adaptacii kadet novogo nabora v Kronshtadtskom morskome kadetskom voennom korpusе = Adaptation in society: urgent problems of social adaptation of a cadet of a new enrollment in the Kronstadt naval cadet military corps / E. Ju. Morozova, N. M. Panina // *Vestnik voennogo obrazovanija*. 2020. № 3(24). S. 102–105. EDN KNRJGT.

11. Musina-Maznova G. H. Social'naja adaptacija ljudej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja na baze Centra social'noj adaptacii = Social adaptation of people with disabilities on the basis of the Center for Social Adaptation / G. H. Musina-Maznova, I. V. Golotvina, D. R. Kusalieva // *Pedagogicheskaja nauka i obrazovanie v dialoge so vremenem : mat. V mezhdun. nauchno-prakt. konf., posvjashhennoj pamjati V. A. Pjatina. Astrahan' : FGBOU VPO «Astrahanskij gosudarstvennyj universitet», 2020. S. 228–230. EDN TZSPBX.*

12. Nazarova A. A. Opytno-jeksperimental'naja rabota po ocenke samostojatel'noj raboty studentov = Experimental work to assess the independent work of students // *Voprosy pedagogiki*. 2020. № 1-2. S. 162–171. EDN RHZAVF.

13. Slepčova E. V. Sovremennye vzglyady na adaptaciju rabotnika: sushhnost', vidy, funkcii i faktory adaptacii = Modern views on employee adaptation: essence, types, functions and factors of adaptation / E. V. Slepčova,

D. Saprunova // *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2020. № 8(47). S. 179–182. DOI 10.24411/2500-1000-2020-10956. EDN LSXXBU.

14. Jarcev S. A. Social'naja adaptacija kursantov k uslovijam voennogo vuza: opredelenie ponjatija i faktory adaptacii = Social adaptation of cadets to the conditions of a military university: definition of the concept and factors of adaptation // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija*. 2024. № 85-4. S. 473–476. EDN PPLPHR.

15. Arutyunyan S. S. Problemy social'noj adaptacii studentov pervogo kursa v processe distancionnogo obuchenija = Problems of social adaptation of first-year students in the process of distance learning / S. S. Arutyunyan, E. E. Kostina // *The impact of the newest technology, the media and the internet on education, language and culture: Proceedings of the IV All-Russian (with international participation) scientific and practical student conference, Moscow, 22 nojabrja 2022 goda. Moscow : Plekhanov Russian University of Economics, 2023. P. 19–22. EDN RBLRLN.*

16. Corti F. Initial adaptation among university student: The case of the social sciences / F. Corti, Ju. Llanes, I. Dorio Alcaraz, M. Freixa Niella // *PLoS ONE*. – 2023. Vol. 18, № 11. P. e0294440. DOI 10.1371/journal.pone.0294440. EDN CZFYOV.

17. Gravini Donado M. L. College Adaptation Among Colombian Freshmen Students: Internal Structure of the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) / M. L. Gravini Donado, M. Mercado-Peñaloza, S. Dominguez-Lara // *Journal of New Approaches in Educational Research*. 2021. Vol. 10, № 2. P. 251–263. DOI 10.7821/naer.2021.7.657. EDN QCNWXY.

18. Khomushku O. M. Socio-Cultural Adaptation of Tuvan Students in Educational Environment of Tomsk / O. M. Khomushku, M. S. Kukhta, M. Yu. Raitina // *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 2020. Vol. 13, № 7. P. 1137–1143. DOI 10.17516/1997-1370-0631. EDN VEALSY.

19. Kismetova G. Organizing and conducting experimental work on the formation of an information culture for future English language teachers / G. Kismetova, A. Shuinishkali // *Bulletin WKU*. 2024. № 2(94). P. 39–44. DOI 10.37238/2960-1371.2960-138X.2024.94(2).35. EDN RDEREN.

20. Savinova E. S. Socio-cultural adaptation of foreign students in Russian universities / E. S. Savinova, S. V. Masterskikh // *Naukosfera*. 2023. № 1-1. P. 171–174. EDN GFMQPN.

Статья поступила в редакцию 22.05.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 22.05.2025; approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-127

EDN: JXTCLF

Использование системы Moodle в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей

Елена Петровна Шишмолина

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений,
Петрозаводский государственный университет. 185035, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33
elena.shishmolina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6253-1788>

Аннотация. Трансформация современного рынка труда в условиях цифровой экономики оказывает существенное влияние на подготовку кадров в высшей школе, меняя ландшафт не только специальностей и направлений подготовки, но и методики и технологии обучения в цифровой обучающей среде. Цель статьи – описать опыт обучения студентов гуманитарного профиля английскому языку с помощью электронного курса, размещенного на платформе Moodle, а также проанализировать отношение студентов к данному формату обучения. Новизна исследования заключается в изучении современного состояния и возможностей платформы Moodle как ключевого инструмента цифровой образовательной среды в иноязычном обучении студентов неязыковых специальностей, обосновании методики работы и определении дидактических и методических принципов обучения, в разработке и апробации авторского курса по иностранному языку в данном электронном ресурсе, а также в исследовании субъективного восприятия студентами преимуществ и недостатков работы в Moodle. Подробно представлены содержание электронного ресурса «Иностранный язык», обучающие блоки, виды деятельности, примеры полифункциональных заданий, используемые цифровые технологии и дидактические принципы. Автором доказан существенный потенциал платформы Moodle не только для организации эффективного взаимодействия между преподавателем и студентами, но и для создания цифровой обучающей среды на иностранном языке. Большинство участников экспериментального обучения положительно оценили работу в Moodle (65 %) и отдали предпочтение платформе по сравнению с традиционным учебником. Основные сложности у респондентов были вызваны проблемами с доступом и навигацией (40 %), а также с недостатком личного общения (30 %). Выявлено, что у 54 % студентов, обучающихся в режиме ограниченного количества контактных часов на иностранный язык, заметно повышается мотивация к обучению при работе с платформой Moodle.

Ключевые слова: цифровизация; иностранные языки; цифровая обучающая среда; цифровые технологии; платформа Moodle; содержание обучения

Для цитирования: Шишмолина Е. П. Использование системы Moodle в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 127–137. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-127>. <https://elibrary.ru/JXTCLF>

Original article

Use of the Moodle system in the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties

Elena P. Shishmolina

Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of foreign languages for humanitarian areas,
Petrozavodsk state university. 185035, Petrozavodsk, Lenin ave., 33
elena.shishmolina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6253-1788>

Abstract. The contemporary transformation of the labour market within the digital economy exerts a substantial influence on personnel training in higher education, thereby effecting a paradigm shift not only in the domains of specialisation and training, but also in pedagogical methodologies and technological applications within the digital learning environment. The objective of this article is twofold: firstly, to provide a detailed account of the experience of teaching the English language to students in the humanities using an e-course hosted on the Moodle platform; and secondly, to analyse the attitude of students to this learning format. The study's novelty lies in its comprehensive investigation of the Moodle learning management system

in the context of foreign language teaching for non-linguistic students. It aims to substantiate the working methodology and define the didactic and methodological principles of teaching. The study also involves the development and testing of the author's foreign language course in this electronic resource, as well as the study of students' subjective perception of the advantages and disadvantages of working in Moodle. The article provides a comprehensive presentation of the content of this electronic resource, including teaching blocks, activities, examples of multifunctional tasks, digital technologies and didactic principles used. The author demonstrates the significant potential of the Moodle platform not only for organising effective interaction between teachers and students, but also for creating a digital learning environment in a foreign language. The majority of participants in the pilot training programme expressed a positive evaluation of the Moodle system (65 %) and expressed a preference for the platform over a traditional textbook. The predominant challenges encountered by both groups of respondents pertained to access and navigation issues (40 %) and the absence of face-to-face communication (30 %). The study demonstrated that 54 % of students engaged in limited contact hours for a foreign language exhibited a marked increase in motivation for learning when utilising the Moodle platform.

Key words: digitalization; foreign languages; digital learning environment; digital technologies; Moodle platform; learning content

For citation: Shishmolina E. P. Use of the Moodle system in the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 127-137. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-127>. <https://elibrary.ru/JXTCLF>

Введение

Цифровизацию российской экономики и расширение применения цифровых технологий в индустрии и социальной жизни общества может обеспечить только новое поколение кадров, способных существенно повысить производительность труда и сохранить конкурентоспособность в условиях цифровой трансформации. Согласно федеральной программе Министерства науки и высшего образования РФ «Приоритет 2030», нацеленной на обеспечение условий для формирования цифровых компетенций и навыков использования цифровых технологий у обучающихся, цифровизация образования должна стать неотъемлемым дополнением традиционного образовательного процесса, поскольку современные обучающиеся с раннего возраста хорошо разбираются в новых технологиях [Программа «Приоритет 2030»], что требует соответствия содержания, подходов и методов обучения актуальному положению вещей, учитывающему особенности психологического портрета студентов.

Цифровые инструменты, применяемые в экономике, позволяют более эффективно управлять персоналом, отслеживать производительность, анализировать данные и принимать обоснованные решения, что может стать позитивным фактором адаптации к возросшей конкуренции на цифровых рынках [Кадры для цифровой экономики, 2024]. По мнению А. Л. Лукьяновой, по мере внедрения цифровых технологий происходит сдвиг в сторону увеличения занятости на полюсах квалификационного спектра при вымывании работников среднего уровня квалификации [Лукьянова, 2021]. Согласно данным аналитических исследований, потребность российской экономики в сотрудни-

ках с цифровыми компетенциями весьма высока, в частности в 2022 году более 11 миллионов рабочих мест в Российской Федерации могли обеспечить только работники с цифровыми компетенциями [Индекс цифровизации ... , 2021]. Объективные обстоятельства являются вызовом для высшей школы и требуют изменения подходов к организации обучения специалистов различных направлений подготовки, в том числе гуманитарного профиля, а также создания в вузах цифрового пространства для повышения цифровой грамотности [Турлакова, 2021].

Чтобы справиться с поставленной задачей, в российских вузах предпринимаются попытки интегрировать цифровые инструменты и технологии в обучение разным дисциплинам, в том числе и иностранному языку. Цель статьи – описать опыт иноязычного обучения студентов специальностей «Социология» и «Социальная работа» в цифровом образовательном пространстве Петрозаводского государственного университета на платформе Moodle в рамках электронного курса по дисциплине «Иностранный язык», разработанного для студентов гуманитарного профиля, обучающихся иностранному языку в условиях ограниченного количества контактных часов, а также описать используемые технологии, дидактические принципы, виды деятельности студентов.

Обзор литературы

Среди педагогов, активно разрабатывающих принципы цифровой дидактики, следует отметить как российских, так и зарубежных специалистов (Л. Б. Белоглазова, О. В. Яковлева, А. Р. Сафина, И. И. Голованова, Ж. И. Ободова, О. А. Морохова, А. И. Ковалинский, Е. А. Поддубская, М. Brown,

J. Dehoney, O. Peters, Y. Li, D. Chen, X. Deng, U. Maier, C. Klotz, M. Evans, D. I. Pratiwi и др.). Анализ данных 50-ти ведущих вузов страны позволил Д. В. Тавберидзе и др. установить, что с 2019 по 2023 гг. использование цифровых инструментов в преподавании иностранных языков увеличилось на 60 %, более 70 % преподавателей используют виртуальные классы, мультимедийные материалы, онлайн-платформы на своих занятиях, что позволяет, кроме того, эффективно мониторить успеваемость каждого студента и обеспечивать обратную связь [Тавберидзе, 2023]. Эти изменения свидетельствуют об адаптации российского языкового образования к требованиям цифровой экономики и глобализации. Цифровая трансформация в контексте обучения английскому языку студентов нелингвистических специальностей неизбежно требует корректировки методики преподавания иностранных языков в российских вузах, чтобы обеспечить комплексную подготовку студентов к работе в цифровой экономике.

Л. Б. Белоглазова и др. доказали, что цифровые инструменты улучшают результативность процесса обучения неродному языку иностранных студентов, изучающих русский язык, способствуя развитию различных языковых навыков (фонетика, лексика, грамматика и коммуникация) [Белоглазова, 2024]. А. Шакирова показала, что интеграция цифровых технологий в языковое образование не только повышает вовлеченность студентов и развивает их цифровые компетенции, которые высоко ценятся работодателями, но и требует, чтобы преподаватели иностранных языков в вузах сами имели хорошо сформированные цифровые компетенции, умели пользоваться онлайн-платформами и разрабатывать различные приложения для изучения языков [Шакирова, 2022]. Доказано, что эти цифровые инструменты повышают вовлеченность учащихся, персонализируют обучение [Pratiwi, 2023] и делают более объективным процесс оценивания результатов обучения [Ortiz-López, 2024]. Анализ применения таких цифровых инструментов, как Mentimeter, Ted-Ed, Microsoft Power BI, ChatGPT и Quizlet, в сочетании с командными методами обучения, выполненный С. А. Мейрамовой и др., показал их эффективность для создания интерактивной среды обучения в ходе работы над проблемно-ориентированными проектами и повышения качества обучения английскому языку в высших учебных заведениях [Мейрамова, 2024]. Т. А. Дмитренко выявляет

высокую значимость цифровых технологий с точки зрения реализации конечной цели иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста, особенно в формировании межкультурной коммуникативной компетенции, которая включает не столько знание языкового материала и владение им, сколько соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения, типичных для носителей иноязычной культуры [Дмитренко, 2022].

Преподаватели вузов видят большой потенциал для создания ЦОС в использовании Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) – системы управления обучением, ориентированной на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками. Изначально основной областью ее применения была организация дистанционного и поддержка очного обучения, однако в настоящее время она представляет собой полноценную цифровую обучающую платформу, позволяющую формировать электронный дидактический аппарат дисциплины в рамках цифровой трансформации образовательного процесса, в том числе дисциплины «Иностранный язык».

Функциональность Moodle включает целый ряд преимуществ, в том числе облегчение беспрепятственного обмена файлами, персонализированное общение и интегрированные механизмы обратной связи [Grigoryeva, 2021]. Очевидным преимуществом является возможность развития всех четырех языковых навыков и облегчение обучения лексике [Bošković, 2014]. А. В. Глотова, М. А. Зубкова в своем эмпирическом исследовании предлагают дидактические принципы обучения иностранному языку на базе *LMS Moodle* в электронном информационно-образовательном пространстве Севастопольского государственного университета, которые были выработаны в ходе апробации электронного учебного курса по английскому языку «в условиях новых моделей и форм педагогического взаимодействия в системе высшей школы» [Глотова, 2020]. И. В. Власова рассматривает *Moodle* как специально организованную образовательную среду, позволяющую развивать такие универсальные компетенции обучающихся, как способность к самостоятельному поиску, непрерывному самообразованию и творчеству [Власова, 2022].

Как доказывают К. М. Чугаева и др., платформа *Moodle* обладает множеством преимуществ, включая повышение эффективности обучения, ориентированность на студента и возможность

дополнить традиционные методы преподавания [Чугаева, 2024]. Moodle предоставляет широкий спектр инструментов для компьютеризированного преподавания и обучения, позволяя создавать комплексные курсы и виртуальные учебные среды, что помогает повысить успеваемость и сделать процесс обучения более удобным как для студентов, так и для преподавателей. Однако среди основных задач дальнейших исследований И. В. Григорьева и Г. А. Болкунов на основе SWOT-анализа процесса внедрения цифровой образовательной среды и установления связанных с ним слабых сторон и угроз констатировали необходимость изменения организации всего образовательного процесса с целью минимизации возникающих рисков и негативных последствий [Григорьева, 2023]. Для обеспечения эффективного и результативного иноязычного обучения в виртуальном пространстве применяются принципы обучения в ЦОС с помощью цифровых инструментов – междисциплинарная интеграция, аутентичность содержания обучения, персонализация, самообучение, информативность, контекстуальное обучение, адаптивность, геймификация, дружелюбность интерфейса [Евстигнеев, 2024], а также общедидактические принципы активности, последовательности и систематичности, сознательности, прочности усвоения знаний, умений и навыков, учёта индивидуальных особенностей обучающихся [Соловов, 2020].

Таким образом, несмотря на широкое распространение обучения на платформе Moodle и признание педагогическим сообществом значимой роли интерактивных возможностей в повышении эффективности обучения иностранным языкам, остается не до конца решенной проблема адаптации и готовности преподавателей и студентов к новой среде обучения для максимально полного использования потенциала данного инструмента ЦОС [Пяткова, 2019]. Актуальным остается изучение основных возможностей платформы

в иноязычном обучении, поиск и методологическое обоснование наиболее эффективных методик, а также развитие необходимых навыков студентов для продуктивной работы в Moodle.

Методы исследования

Материалами исследования выступили релевантные источники по проблемам создания цифровой обучающей среды и использования образовательных платформ в высшей школе. Исходя из целей и задач проводимого исследования применялись следующие общенаучные и специальные методы: теоретический анализ научно-методической литературы, наблюдение, сопоставление, эксперимент, анкетирование с вопросами открытого и закрытого типа. Участниками исследования, проводимого в 2022–2025 гг., стали бакалавры первого и второго курсов Петрозаводского государственного университета направлений обучения «Социология» и «Социальная работа» (N=140).

Результаты исследования

С учетом вышесказанного для обучения ИЯ студентов гуманитарных направлений кафедра ИЯГН разработала и активно применяет в практическом обучении цифровые образовательные ресурсы на платформе Moodle, которые обладают большим потенциалом для организации учебного материала по сравнению с традиционным УМК: возможность актуализации учебных материалов, использования аутентичного видео-аудио-контента, установление сроков выполнения заданий и получение работ студентов, интегрированная платформа BigBlueButton (BBB) обеспечивает возможность проведения при необходимости онлайн-мероприятий, в том числе в качестве самостоятельной работы студентов или выполнения домашнего задания (проведение видеоконференций, их запись, организация опросов и групповых обсуждений).

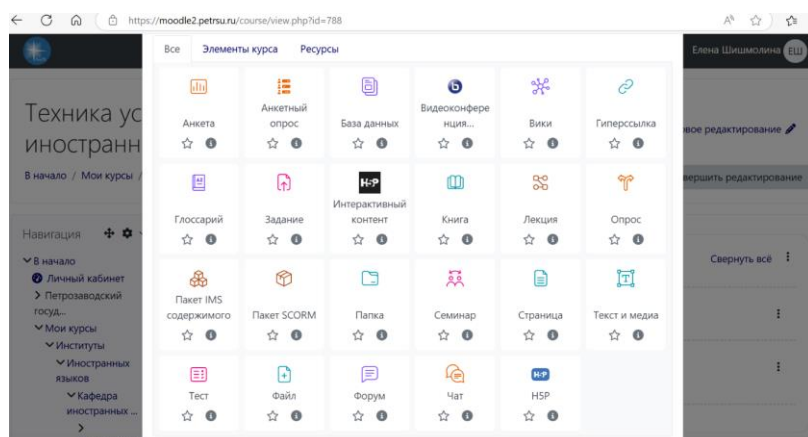


Рисунок 1. Варианты представления учебного материала, заданий и организации деятельности на платформе Moodle.

Методологическую основу курса составили компетентностный подход к обучению ИЯ, проектная технология, смешанное обучение, «перевёрнутый класс», проблемное обучение, интегрированное обучение ИЯ на основе принципа взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. В соответствии с целями и задачами курса для его создания были адаптированы общедидактические принципы обучения иностранному языку, а также принципы обучения в ЦОС с помощью цифровых инструментов и ИИ, разработанные М. Н. Евстигнеевым. Созданные обучающие курсы включают тексты по профессионально ориентированным темам, презентации, видео- и аудиоматериалы (в том числе в виде ссылок), проектные задания, грамматические упражнения и т. д. Встроенный инструментальный – редактор тестов позволяет проводить тестирование, используя такие типы заданий, как выбор одного правильного ответа или перетаскивание объектов. Студентам доступна опция связи с преподавателем, они могут задать вопрос или обсудить тему урока, оставить комментарии под курсами или в беседе на встроенном форуме. Несомненным плюсом размещения образовательного ресурса на платформе стало то, что фонд учебных материалов находится в постоянном доступе для всех обучающихся, в любой момент

студенты могут восполнить пропущенный материал. Кроме того, сервис располагает мобильным приложением Moodle Mobil, что позволяет использовать планшет или смартфон для прохождения курса и выполнения тестов. Современным инструментом контроля и отслеживания результатов обучения, доступным преподавателю, является статистика Moodle по курсу обучения, предоставляемая в виде отчёта преподавателю.

Работа над каждой темой (модулем) курса строится на основе принципа интегративности, подразумевающего взаимосвязанное обучение всем четырем речевым навыкам (чтению, аудированию, говорению и письму) на иностранном языке. Курс состоит из тематических модулей и содержит материалы для организации как аудиторной, так и самостоятельной работы по профессионально ориентированным темам: «Роль социологии в меняющемся мире», «Современный социальный работник: перспективы и вызовы», «Роль семьи и женщины в современном обществе», «Проблемы занятости и безработицы», «Здоровье нации как высшая ценность», «Сущность социальной работы», «Права человека в обществе», «Взаимодействие людей и групп» и другим. Алгоритм работы в рамках каждого модуля представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Структура тематических модулей курса «Иностранный язык» на платформе Moodle для взаимосвязанного развития видов речевой деятельности

Виды речевой деятельности	Цель	Элементы Moodle / Виды деятельности студентов / задания	Результат
Чтение	Развитие КК в чтении (просмотровое, ознакомительное, изучающее, поисковое)	Материалы в Moodle: Вики, гиперссылка, книга, папка, страница, файл	Улучшение способности осмысленно воспринимать и интерпретировать прочитанные тексты, выделять главные идеи, детали и делать выводы. Расширение словарного запаса, что позволяет лучше понимать контекст и ис-
		Работа с текстовой информацией и выполнение заданий, например, чтение вслух / чтение по ролям, ответы на вопросы по содержанию текста, скоростное чтение за ограниченное время	

Виды речевой деятельности	Цель	Элементы Moodle / Виды деятельности студентов / задания	Результат
		(2-3 минуты) и последующее обсуждение основных идей текста, чтение текста с пропусками: студенты должны заполнить пропуски, опираясь на контекст, чтение и обсуждение в группе в виде вопросов-ответов, сравнительное чтение: студенты сравнивают и обсуждают различия точек зрения в текстах на одну тему, чтение и визуализация содержания.	пользовать новые слова в речи. Развитие критического мышления, умения анализировать и оценивать информацию из прочитанных материалов, выражать собственное мнение по обсуждаемым вопросам. Улучшение грамматических навыков.
Аудирование	Развитие КК в аудировании	Материалы в Moodle: гиперссылка, папка, страница, файл	Улучшение понимания устной речи на слух, способности понимать основное содержание и детали устных высказываний, включая диалоги, лекции и аудиозаписи на различные темы. Умение различать важные идеи, факты и мнения в потоке речи, что позволяет делать выводы и отвечать на вопросы. Развитие навыков восприятия различных акцентов и диалектов: учащийся становится более уверенным в восприятии речи носителей языка с различными акцентами. Улучшение слухового восприятия: повышение способности воспринимать быстро произнесенную речь и сложные структуры, что способствует общему языковому развитию.
		Работа с информацией в аудио- и видеоформате и выполнение заданий, например, аудирование и ответы на вопросы по содержанию, заполнение пропусков во время прослушивания текста, аудирование и пересказ, аудирование с последующим обсуждением, аудирование и создание заметок с ключевыми моментами во время прослушивания. Обсуждение в группе, аудирование с заполнением во время прослушивания таблицы (например, имена, даты, события), аудирование и написание эссе.	
Говорение	Развитие КК в говорении	Материалы в Moodle: Вики, гиперссылка, книга, папка, страница, файл	Улучшение способности уверенно и последовательно излагать свои мысли, аргументировать свое мнение и участвовать в обсуждениях. Расширение лексического запаса, умение использовать разнообразные слова и выражения в разговоре, что делает речь более насыщенной и выразительной. Совершенствование произношения, улучшение фонетических навыков, что позволяет говорить более понятно и естественно для носителей языка. Развитие навыков взаимодействия, способности поддерживать диалог, задавать вопросы и реагировать на реплики собеседника, что улучшает коммуникативные навыки.
		Выполнение заданий: парные диалоги по сценарию с использованием ФСД. Интервью. Обсуждение профессионально ориентированных тем в группах, с использованием ключевых слов. Описание изображения. Выступление с устной презентацией на профессионально ориентированную тему. Создание цифровых историй (видеороликов) на профессионально ориентированную тему.	
Письмо	Развитие КК в письме	Материалы в Moodle: Вики, гиперссылка, книга, папка, страница, файл	Улучшение навыка структурированного изложения мыслей, спо-

Виды речевой деятельности	Цель	Элементы Moodle / Виды деятельности студентов / задания	Результат
		Выполнение заданий: написание эссе, написание комментария на сайт, письма в редакцию по актуальной теме (например, экология) с выражением своего мнения, ведение блога: создание поста для блога на интересующую тему, исправление ошибок в тексте.	способность организовывать текст логично, используя абзацы, переходы и заключения для ясного представления информации. Развитие способности создавать письменные тексты (эссе, статьи, письма) с учетом их специфики и целевой аудитории. Улучшение грамматических навыков: освоение правил написания и грамматики, что позволяет избегать ошибок и улучшать качество письменной речи. Развитие креативности, умения выражать свои идеи оригинально и интересно.
Общий результат: повышение мотивации к изучению языка. Формирование культурной компетенции, понимание культурных особенностей разных стран.			
Полифункциональные (комплексные) задания			
Проекты индивидуальные и групповые	Могут включать исследование, создание презентаций, написание отчетов или подготовку мультимедийных материалов (роликов, профессионально ориентированных фильмов, ведение блога, создание канала, сайта и т. д.). Цель применения: развивать навыки работы в команде, навыки критического мышления, а также развивать умения чтения, аудирования, говорения и письма в реальных речевых ситуациях. Проекты способствуют углубленному изучению темы и применению иностранного языка в контексте.		
Метод кейса	Основан на анализе реальных или смоделированных ситуаций (кейсов), которые требуют решения конкретной проблемы. Цель применения: развитие аналитических и критических навыков, а также способности применять иностранный язык для обсуждения и решения практических задач, обучение на реальных примерах способствует более эффективному изучению профессиональной лексики.		
Исследование	Учащиеся проводят исследование по заданной теме, собирают информацию, анализируют данные и представляют результаты. Цель применения: способствовать развитию навыков самостоятельного поиска информации, критического анализа и систематизации знаний. Позволяет более глубоко изучить тему и практиковать иностранный язык в научном контексте с использованием норм академического дискурса.		
Интеллектуальный штурм	Коллективный поиск путей решения возникшей проблемы. Группа учащихся генерирует идеи по определенной теме или проблеме в свободной форме. Цель применения: стимулировать креативность, развивать навыки сотрудничества и коммуникации. Способствует развитию умения свободно выражать свои мысли и улучшению умения говорения на иностранном языке.		
Дебаты по профессионально ориентированным темам	Развитие умения обсуждать и аргументированно защищать свое мнение по актуальным вопросам в формате структурированных дебатов. Цель применения: развивать навыки аргументации, публичного выступления и критического мышления. Дебаты реализуют возможность использовать иностранный язык для выражения сложных идей и позиций, а также способствуют формированию уважительного отношения к мнению оппонентов.		
Деловые игры	Игровые сценарии, моделирующие реальные процессы сферы профессиональной деятельности или ситуации, где учащиеся принимают на себя роли и взаимодействуют друг с другом (например, конференции). Цель применения: развивать коммуникативные навыки, умение работать в команде и применять иностранный язык в профессиональной среде.		

Согласно данным таблицы 1, в предлагаемом курсе реализуются педагогические условия для развития у студентов коммуникативной и цифровой компетенций. Каждый модуль предполагает использование цифровых инструментов как для предъявления содержания обучения, так

и для выполнения заданий. Модули нацелены на формирование навыков и умений в четырех видах речевой деятельности, междисциплинарным содержанием обучения выступают аутентичные материалы, которые платформа позволяет предоставлять обучающимся в различных форматах:

текст, ссылка на интернет-ресурс (сайты СМИ, общественно-политических организаций, новостные каналы и т. д.), документальные видеофильмы, аудио- и видеофайлы; кроме того, грамматические онлайн-тесты, а также тестирование при помощи встроенного инструмента Moodle. Выполненные задания в виде записанных аудио или видеофайлов, видеороликов, цифровых историй студенты отправляют на проверку преподавателю. По завершении каждого тематического модуля студенты не только демонстрируют положительную динамику уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции, но и отмечают повышение мотивации к изучению языка, а также улучшение в уровне развития межкультурной компетенции, понимания культурных особенностей разных стран. На этапе развития умений во всех видах речевой деятельности студенты выполняют полифункциональные (комплексные) задания, например, кейсы. Кейсы представляют собой эффективный инструмент обучения иностранному языку студентов-нелингвистов, позволяя интегрировать теорию и практические навыки. Основными преимуществами использования кейсов являются развитие навыков критического мышления, анализа реальных ситуаций и практического применения теоретических знаний.

Метод кейса позволяет студентам погружаться в реальные сценарии на английском языке и анализировать сложные проблемы из различных областей знания. В контексте междисциплинарного обучения студентов направлений «Социология» и «Социальная работа» данный метод способствует более глубокому пониманию предмета, формированию навыков анализа и критического мышления. Примерами заданий-кейсов может служить исследование социальных явлений через призму кейсов (например, анализ миграционных процессов или социальных движений), семейных проблем из-за злоупотребления родителями алкоголем, работа с семьей, где регулярно происходили конфликты и т. д.

Виды деятельности студентов включают проведение групповых исследований по различным аспектам кейса, интервью с экспертами или преподавателями, работающими в данной области, подготовку презентаций и обсуждение результатов в классе, сбор данных через интервью с целевой группой респондентов, проведение социологических опросов среди студентов и местного населения, анализ статистических данных, разработку собственных предложений по теме кей-

са, анализ информации, подготовку кейс-стадии на основе собранных данных.

Для представления результатов используются следующие формы: презентации в формате PowerPoint или постерные выставки, написание аналитических отчетов, содержащих выводы и рекомендации, проведение дискуссии, создание видеопрезентации с интервью и визуальными материалами, публикация статей в студенческих журналах или блогах о туризме, организация круглого стола с обсуждением выводов и рекомендаций для местных властей, создание инфографики для визуализации данных о миграционных процессах. Кроме того, полученные данные могут быть использованы обучающимися при написании исследовательских работ с выводами и рекомендациями, презентации результатов исследования на конференциях или семинарах. Включение кейсов в процесс обучения профессионально ориентированному иностранному языку не только развивает навыки анализа и критического мышления у студентов, но также помогает им применять теоретические знания на практике, что способствует более глубокому пониманию предмета и подготовке к будущей профессиональной деятельности.

После завершения экспериментального обучения студенты ответили на вопросы, помогающие оценить их опыт работы с курсом на платформе Moodle: «Оцените по 5-балльной шкале удобство использования платформы Moodle при освоении вами курса “Иностранный язык”», «Что вы предпочитаете – традиционный учебник или платформу Moodle для работы в аудитории и дома», «Назовите положительные стороны / отрицательные стороны работы с Moodle». Результаты анкетирования представлены в Таблице 2.

Таблица 2.

Субъективное оценивание студентами опыта работы на платформе Moodle

Вопрос	Ответ студентов
<i>Оцените по 5-балльной шкале удобство использования платформы Moodle</i>	
1 (очень неудобно)	5 %
2 (неудобно)	10 %
3 (нейтрально)	20 %
4 (удобно)	35 %
5 (очень удобно)	30 %
Средний балл	3,7
<i>Что вы предпочитаете – традиционный учебник или платформу Moodle для работы в аудитории и дома</i>	
традиционный учебник	35 %

платформу Moodle	65 %
<i>Какие Вы видите положительные стороны в работе с Moodle</i>	Доступ к материалам в любое время и из любого места (45 %) Удобный интерфейс и навигация (30 %) Возможность взаимодействия с преподавателями и однокурсниками (65 %) Наличие дополнительных ресурсов и мультимедийных материалов (35 %) Автоматизированные тесты и задания (25 %) Повышение мотивации к изучению иностранного языка (54 %)
<i>Какие Вы видите отрицательные стороны в работе с Moodle</i>	Проблемы с доступом или технические сбои (40 %) Сложность навигации для некоторых пользователей (25 %) Отсутствие личного общения с преподавателями (30 %) Сложности восприятия цифровой информации (15 %)

Согласно данным таблицы 2, средняя оценка удобства использования составляет 3,7 балла. При этом большинство опрошенных студентов (65 %) положительно оценили удобство использования платформы Moodle (варианты ответов «удобно» и «очень удобно»), и лишь 15 % посчитали процесс работы неудобным или очень неудобным. Также 65 % респондентов предпочитают платформу Moodle традиционным учебникам, отмечая среди достоинств возможность доступа к материалам в любое время и из любого места, удобный интерфейс и навигацию, возможность взаимодействия с преподавателями и однокурсниками, наличие дополнительных ресурсов и мультимедийных материалов, повышение мотивации к изучению иностранного языка. При этом 35 % участников посчитали более предпочтительной работу с традиционным учебником из-за проблем с доступом и навигацией, нехватки личного общения с преподавателями, сложностей в восприятии цифровой информации, что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности цифровой компетенции.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование выполнено в рамках педагогической дискуссии о необходимости адаптировать образовательный процесс в российских вузах под потребности

рынка труда в специалистах с хорошо сформированными цифровыми компетенциями в различных профессиональных сферах, в том числе и в гуманитарных, что требует включения цифровых технологий в обучение не только предметам профессионального блока, но и иностранным языкам в высшей школе. Новизна исследования заключается в изучении системы управления обучением Moodle как инструмента цифровой образовательной среды (ЦОС) в иноязычном обучении студентов неязыковых специальностей, обосновании методики работы с курсом на платформе Moodle и определении методологических, дидактических и методических принципов обучения в соответствии с задачами курса, в выявлении особенностей и педагогических условий для развития у студентов коммуникативной и цифровой компетенций, а также в разработке и апробации авторского курса по иностранному языку в цифровой образовательной среде, в исследовании субъективного восприятия студентами преимуществ и недостатков работы в Moodle. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о наличии большого потенциала у платформы LMS Moodle не только для организации эффективного взаимодействия между преподавателем и студентами, но и для создания интерактивной цифровой обучающей среды на иностранном языке, обеспечивающей вовлеченность обучающихся в учебный процесс за счет наличия цифровых инструментов для создания интерактивного контента, персонализации обучения, доступности образовательных ресурсов, возможности для студентов самостоятельно работать с материалами, повторять пройденное и углублять свои знания вне зависимости от расписания занятий, интеграции дополнительных ресурсов (например, видео-, аудио- и интерактивных приложений), а также встроенных инструментов для оценивания и обратной связи, для аналитики и мониторинга учебного процесса. Применение цифровых образовательных платформ, например, Moodle, в полной мере обеспечивает современную организацию процесса иноязычного обучения, способствуя развитию цифровых навыков студентов.

Библиографический список

1. Белоглазова Л. Б. Цифровые и компьютерные технологии как средства интенсификации процесса обучения русскому языку иностранных студентов / Л. Б. Белоглазова, М. А. Брагина [и др.] // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2024. № 1 (67). С. 18–27

2. Программа «Приоритет 2030». URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 20.06.2025).
3. Власова И. В. Анализ возможностей системы электронного обучения Moodle для повышения эффективности учебного процесса в техническом вузе // Высшее образование сегодня. 2022. № 9. С. 8–40.
4. Глотова А. В. Преподавание иностранного языка с использованием LMS Moodle в вузе: дидактические подходы к организации образовательного процесса / А. В. Глотова, М. А. Зубкова // Russian Journal of Education and Psychology. 2020. Т. 11, №. 5. С. 35–56.
5. Григорьева И. В. Цифровая образовательная среда (ЦОС): вызовы и возможности / И. В. Григорьева, Г. А. Болкунов // Вестник Университета Российской академии образования. 2023. №. 2 (Вестник УРАО). С. 64–71.
6. Дмитренко Т. А. Роль и место цифровых технологий в обучении иностранным языкам в системе высшего иноязычного образования // Актуальные проблемы педагогики и психологии (Самара). 2022. № 1(3). С. 50–55.
7. Евстигнеев М. Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29, №. 2. С. 309–323.
8. Индекс цифровизации отраслей экономики и социальной сферы // ИСИЭЗ НИУ ВШЭ. 2022. URL: <https://issek.hse.ru/news/783750202.html> (дата обращения: 20.06.2025).
9. Кадры для цифровой экономики: современный рынок труда и актуальные образовательные маршруты. URL: <https://cgitc.ru/upload/iblock/68b/6z0rwmfwmetf246kkg115v65d15wzkin.pdf> (дата обращения: 20.06.2025).
10. Лукьянова А. Л. Цифровизация и гендерный разрыв в оплате труда // Экономическая политика. 2021. № 2. С. 88–117.
11. Мейрамова С. А. Роль цифровых технологий для совершенствования активных методов обучения английскому языку / С. А. Мейрамова, М. Тусупбекова, Т. А. Кульгильдинова // Известия. Серия: Педагогические науки. 2024. Т. 75, №. 4. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2024.75.4.019>.
12. Пяткова М. Р. Использование системы управления обучением (moodle) как средства повышения педагогической эффективности в условиях «индустрии 4.0» / М. Р. Пяткова, В. А. Конкина, М. А. Гнедкова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2019. №. 2. С. 28–34.
13. Соловов А. В. Дидактическая модель цифровой образовательной среды / А. В. Соловов, А. А. Меньшикова // Вестник международного института рынка. 2020. №. 2. С. 130–136.
14. Тавберидзе Д. В. Тенденции развития методик преподавания английского языка в российских вузах с использованием цифровых инструментов / Д. В. Тавберидзе, Е. А. Паймакова, Т. А. Аветисян // Управление образованием: теория и практика. 2023. Т. 13, №. 11–1. С. 118–124.
15. Турлакова О. Е. К вопросу цифровой трансформации высшей школы // Вопросы развития современной науки и техники. 2021. № 5. С. 332–343.
16. Чугаева К. М. Использование онлайн-платформы Moodle в образовательном процессе вуза: опыт и перспективы / К. М. Чугаева, Ю. Х. С. Ким [и др.] // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2024. № 2. С. 94–106.
17. Шакирова А. А. Цифровые инструменты в преподавании курсов иностранного языка в вузе // Казанский лингвистический журнал. 2022. Т. 5, №. 2. С. 257–269. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.2.257-269>.
18. Bošković V., Gajić T., Tomić I. Moodle in English language teaching // Impact of Internet on business activities in Serbia and worldwide. 2014. Т. 480. С. 480–483.
19. Grigoryeva N. V. et al. Opportunities for organizing distance learning presented by the moodle platform: experience in the conditions of the covid-19 pandemic // Propósitos y Representaciones. 2021. №. SPE3. С. e1259-e1259.
20. Ortiz-Lopez A., Olmos-Miguelanez S., Sanchez-Prieto J. C. Toward a new educational reality: A mapping review of the role of e-assessment in the new digital context // Education and Information Technologies. 2024. Т. 29, №. 6. С. 7053-7080.
21. Pratiwi D. I., Waluyo B. Autonomous Learning and the Use of Digital Technologies in Online English Classrooms in Higher Education // Contemporary Educational Technology. 2023. Т. 15, №. 2. ep423. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13094>.

Reference list

1. Beloglazova L. B. Cifrovye i komp'yuternye tehnologii kak sredstva intensivizatsii processa obuchenija russkomu jazyku inostrannykh studentov = Digital and computer technologies as a means of intensifying the process of teaching the Russian language to foreign students / L. B. Beloglazova, M. A. Bragina [i dr.] // Vestnik MGPU. Seriya: Informatika i informatizacija obrazovaniya. 2024. № 1 (67). С. 18–27
2. Programma «Prioritet 2030» = Priority 2030 program. URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (data obrashheniya: 20.06.2025).
3. Vlasova I. V. Analiz vozmozhnostej sistemy jelektronnogo obuchenija Moodle dlja povysheniya jeffektivnosti uchebnogo processa v tehničeskom vuze = Analysis of the capabilities of the Moodle e-learning system to improve the effectiveness of the educational process at a technical university // Vysshee obrazovanie segodnja. 2022. № 9. С. 8–40.
4. Glotova A. V. Prepodavanie inostrannogo jazyka s ispol'zovaniem LMS Moodle v vuze: didakticheskie podhody k organizacii obrazovatel'nogo processa = Teaching a foreign language using LMS Moodle at a university:

didactic approaches to organizing the educational process / A. V. Glotova, M. A. Zubkova // Russian Journal of Education and Psychology. 2020. T. 11, №. 5. S. 35–56.

5. Grigor'eva I. V. Cifrovaja obrazovatel'naja sreda (COS): vyzovy i vozmozhnosti = Digital education environment (DSP): challenges and opportunities / I. V. Grigor'eva, G. A. Bolkunov // Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovanija. 2023. №. 2 (Vestnik URAO). S. 64–71.

6. Dmitrenko T. A. Rol' i mesto cifrovych tehnologij v obuchenii inostrannym jazykam v sisteme vysshego inojazychnogo obrazovanija = The role and place of digital technologies in teaching foreign languages in the system of higher foreign language education // Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii (Samara). 2022. № 1(3). S. 50–55.

7. Evstigneev M. N. Principy obuchenija inostrannomu jazyku na osnove tehnologij iskusstvennogo intellekta = Principles of teaching a foreign language based on artificial intelligence technologies // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki. 2024. T. 29, №. 2. S. 309–323.

8. Indeks cifrovizacii otraslej jekonomiki i social'noj sfery = Index of digitalization of sectors of the economy and social sphere // ISIJez NIU VShJe. 2022. URL: <https://issek.hse.ru/news/783750202.html> (data obrashhenija: 20.06.2025).

9. Kadry dlja cifrovoj jekonomiki: sovremennyy rynek truda i aktual'nye obrazovatel'nye marshruty = Personnel for the digital economy: modern labor market and current educational routes. URL: <https://cgitc.ru/upload/iblock/68b/6z0rwmfwmetf246kkg115v65d15wzkin.pdf> (data obrashhenija: 20.06.2025).

10. Luk'janova A. L. Cifrovizacija i gendernyj razryv v oplate truda = Digitalisation and the gender pay gap // Jekonomicheskaja politika. 2021. № 2. S. 88–117.

11. Mejramova S. A. Rol' cifrovych tehnologij dlja sovershenstvovanija aktivnyh metodov obuchenija anglijskomu jazyku = The role of digital technologies to improve active methods of teaching English / S. A. Mejramova, M. Tusupbekova, T. A. Kul'gil'dinova // Izvestija. Serija: Pedagogicheskie nauki. 2024. T. 75, № 4. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2024.75.4.019>.

12. Pjatкова M. R. Ispol'zovanie sistemy upravlenija obucheniem (moodle) kak sredstva povyshenija pedagogicheskoj jeffektivnosti v uslovijah «industrii 4.0» = Using the Learning Management System (moodle) as a means of improving pedagogical efficiency in the context of «industry 4.0» / M. R. Pjatкова, V. A. Konkina, M. A. Gnedkova // Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudar-

stvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija. 2019. №. 2. S. 28–34.

13. Solovov A. V. Didakticheskaja model' cifrovoj obrazovatel'noj sredy = Didactic model of digital educational environment / A. V. Solovov, A. A. Men'shikova // Vestnik mezhdunarodnogo instituta rynka. 2020. №. 2. S. 130–136.

14. Tavberidze D. V. Tendencii razvitiya metodik prepodavanija anglijskogo jazyka v rossijskih vuzah s ispol'zovaniem cifrovych instrumentov = Trends in the development of methods of teaching English in Russian universities using digital tools / D. V. Tavberidze, E. A. Pajmakova, T. A. Avetisjan // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2023. T. 13, №. 11–1. S. 118–124.

15. Turlakova O. E. K voprosu cifrovoj transformacii vysshej shkoly = On the issue of digital transformation of higher education // Voprosy razvitiya sovremennoj nauki i tehniki. 2021. № 5. S. 332–343.

16. Chugaeva K. M. Ispol'zovanie onlajn-platformy Moodle v obrazovatel'nom processe vuza: opyt i perspektivy = Using the Moodle online platform in the educational process of the university: experience and prospects / K. M. Chugaeva, Ju. H. S. Kim [i dr.] // Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Serija: Chelovek v sovremennom mire. 2024. № 2. S. 94–106.

17. Shakirova A. A. Cifrovye instrumenty v prepodavanii kursov inostrannogo jazyka v vuze = Digital tools in teaching foreign language courses at a university // Kazanskij lingvisticheskij zhurnal. 2022. T. 5, №. 2. S. 257–269. <https://doi.org/10.26907/2658-3321.2022.5.2.257-269>.

18. Bošković V., Gajić T., Tomić I. Moodle in English language teaching // Impact of Internet on business activities in Serbia and worldwide. 2014. T. 480. S. 480–483.

19. Grigoryeva N. V. et al. Opportunities for organizing distance learning presented by the moodle platform: experience in the conditions of the covid-19 pandemic // Propósitos y Representaciones. 2021. №. SPE3. S. e1259-e1259.

20. Ortiz-Lopez A., Olmos-Miguelanez S., Sanchez-Prieto J. C. Toward a new educational reality: A mapping review of the role of e-assessment in the new digital context // Education and Information Technologies. 2024. T. 29, №. 6. S. 7053–7080.

21. Pratiwi D. I., Waluyo B. Autonomous Learning and the Use of Digital Technologies in Online English Classrooms in Higher Education // Contemporary Educational Technology. 2023. T. 15, №. 2. ep423. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13094>.

Статья поступила в редакцию 21.05.2025; одобрена после рецензирования 20.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 21.05.2025; approved after reviewing 20.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-138

EDN: KCWBWD

Разноуровневые задания как средство формирования профессиональных компетенций студентов в цифровой образовательной среде

Александр Сергеевич Козлов

Аспирант, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066,

г. Ярославль, Республиканская, 108/1

aleksandrkozlov76.ru@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-6684-9867>

Аннотация. Статья посвящена исследованию потенциала разноуровневых заданий как инструмента формирования профессиональных компетенций студентов в условиях цифровой образовательной среды. Проводится глубокий анализ положений компетентностного подхода, акцентируется внимание на его значении для повышения качества подготовки специалистов. Автор исследует ключевые принципы педагогического дизайна, включая особенности разработки и адаптации учебных материалов, соответствующие требованиям цифровой среды и мотивирующие студентов на достижение образовательных результатов. Особое внимание уделено методике постановки разноуровневых задач, которая сравнивается в рамках двух форматов обучения: очного и цифрового. Представленный сравнительный анализ помогает определить наиболее эффективные стратегии для реализации разноуровневых заданий. В статье описываются ключевые аспекты интеграции цифровых технологий в образовательный процесс, что способствует не только освоению учебного материала, но и развитию важнейших профессиональных навыков – критического мышления, креативности и адаптивности. Разноуровневые задания играют центральную роль в цифровом образовательном процессе, обеспечивая индивидуализацию обучения и создавая условия для активного вовлечения студентов в учебный процесс. Статья может быть полезна для педагогов, разработчиков образовательных программ и цифровых платформ, а также исследователей, заинтересованных в совершенствовании методов обучения в условиях цифровизации образовательной системы. Она предлагает перспективные подходы для повышения эффективности учебного процесса и подготовки студентов к профессиональной деятельности в динамично изменяющихся условиях современного мира.

Ключевые слова: цифровизация образования; профессиональные компетенции; студенты педагогических вузов; педагогический дизайн; цифровая образовательная среда; подготовка учителей; дистанционное обучение; разноуровневые задания

Для цитирования: Козлов А. С. Разноуровневые задания как средство формирования профессиональных компетенций студентов в цифровой образовательной среде // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 138–146. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-138>. <https://elibrary.ru/KCWBWD>

Original article

Multi-level tasks as a means of developing students' professional competencies in digital educational environment

Aleksandr S. Kozlov

Post-graduate student, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150035, Yaroslavl,

Respublikanskaya st., 108/1

aleksandrkozlov76.ru@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-6684-9867>

Abstract. The article is devoted to the study of the potential of multi-level tasks as a tool for developing students' professional competencies in the digital educational environment. It provides an in-depth analysis of the provisions of the competency-based approach, focusing on its importance for improving the quality of training specialists. The author explores the key principles of pedagogical design, including the features of developing and adapting educational materials that meet the requirements of the digital environment and motivate students to achieve educational results. Particular attention is paid to the methodology of setting multi-level tasks, which is compared within the framework of two learning formats: face-to-face and digital. The presented comparative analysis helps to determine the most effective strategies for

implementing multi-level tasks. The article describes the key aspects of integrating digital technologies into the educational process, which contributes not only to the mastery of educational material, but also to the development of essential professional skills, such as critical thinking, creativity and adaptability. Multi-level tasks play a central role in the digital educational process, ensuring individualization of learning and creating conditions for the active involvement of students in the educational process. The article may be useful for teachers, developers of educational programs and digital platforms, as well as researchers interested in improving teaching methods in the context of digitalization of the educational system. It offers promising approaches to improve the effectiveness of the educational process and prepare students for professional activities in the dynamically changing conditions of the modern world.

Key words: digitalization of education; professional competencies; students of pedagogical universities; pedagogical design; digital educational environment; teacher training; distance learning; multi-level assignments

For citation: Kozlov A. S. Multi-level tasks as a means of developing students' professional competencies in digital educational environment. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 138-146. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-138>. <https://elibrary.ru/KCWBWD>

Введение

Подготовка будущих учителей играет ключевую роль в обеспечении качественного образования и формировании интеллектуального потенциала общества. Классический подход к подготовке будущих учителей, основанный на передаче знаний через лекции, семинары и практикумы, долгое время оставался доминирующим в системе высшего образования. Однако с появлением и распространением цифровых технологий возникла новая реальность, требующая от будущих педагогов не только глубоких знаний предмета, но и умения использовать цифровые инструменты для повышения эффективности образовательного процесса [Добровенский, 2022].

Теории ориентированного на компетенции образования формируются начиная с 70-х годов XX века. В период 1970–1990 годов в России разрабатываются различные классификации компетенций, признанные педагогической общественностью. Е. В. Бондаревская, А. А. Деркач, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Н. В. Мясичев, Л. А. Петровская и другие авторы используют понятия «компетентность» и «компетенция» как для описания конечного результата обучения, так и для описания различных свойств личности (присущих ей или приобретенных в процессе образования) [Гладкая, 2011].

А. К. Маркова при изучении профессиональной компетенции педагога сгруппировала умения, обеспечивающие эффективность преподавания, и личностные свойства педагога и сделала вывод, что профессиональная компетенция педагога – это такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляются педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании школьников [Маркова, 1996].

Проблематика профессиональной компетентности педагогов приобретает особую значимость в условиях современного образовательного пространства. Как отмечает Маркова, профессиональная компетентность учителя выходит далеко за рамки простого владения предметными знаниями и методическими умениями. Этот концепт охватывает более широкий спектр факторов, среди которых особое место занимают личностные характеристики педагога, определяющие его взаимодействие с учениками и способствующие эффективному осуществлению педагогического процесса. В контексте данного исследования становится очевидным, что профессиональная компетентность – это интегративное понятие, объединяющее в себе совокупность профессиональных действий, межличностного общения и личностной реализации учителя, направленной на достижение высоких образовательных результатов.

Принимая во внимание вышесказанное, можно утверждать, что педагогическая деятельность учителя характеризуется высокой степенью сложности и многоаспектности. Эффективное осуществление данной деятельности требует от педагога не только глубокой осведомленности в содержании предмета, но и способности грамотно выстраивать учебную программу, применять разнообразные методики и технологии обучения, учитывая индивидуальные особенности каждого учащегося [Носова, 2021].

Немаловажную роль в данном контексте играет педагогическое общение, которое служит основой для установления доверительных отношений между учителем и учениками. С помощью грамотного коммуникативного взаимодействия педагог создает атмосферу сотрудничества и взаимопонимания, что значительно повышает мотивацию обучающихся к учебной деятельности [Адельбаева, 2021].

Исследование Марковой убедительно демонстрирует, что профессиональная компетентность педагога – это сложный и многосоставный конструкт, включающий в себя как когнитивные, так и эмоционально-коммуникативные аспекты.

Австралийский ученый Т. Хоффман разъясняет понятие «компетентность» следующим образом [Hoffmann, 1999]: как видимые и регистрируемые результаты деятельности; как некоторые стандарты выполнения деятельности; как личностные свойства, определяющие эффективность той или иной деятельности.

Понятие компетентности в педагогической науке представляет собой многогранную категорию, включающую различные аспекты профессиональной деятельности учителя. Хоффман предлагает рассматривать компетентность через призму трех ключевых измерений: видимых результатов деятельности, стандартов выполнения работы и личностных свойств, влияющих на эффективность труда.

Современный мир характеризуется стремительным развитием информационных технологий, цифровизация образования представляет собой процесс внедрения цифровых технологий в образовательный процесс с целью повышения его эффективности и качества. Одной из сложностей остается вопрос разработки учебных программ, которые бы учитывали потребности цифровой эпохи. Эти программы должны включать не только традиционные методы обучения, но и современные подходы: смешанное обучение, использование онлайн-курсов, симуляторов и виртуальных лабораторий. Однако внедрение таких методов требует пересмотра учебных планов и подготовки преподавателей, которые могли бы эффективно использовать эти инструменты [Краснов, 2020].

Кроме того, стоит отметить важность междисциплинарности в подготовке будущих педагогов. В условиях цифровизации образование становится более интегрированным: учителя должны уметь применять знания из различных областей — от информационных технологий до психологии и педагогики [Косикова, 2024].

Еще одной важной задачей является создание условий для практико-ориентированного обучения. Студенты педагогических вузов должны иметь возможность не только изучать теорию, но и получать реальный опыт работы с цифровыми инструментами в школьных классах [Басик, 2023].

Целью данного исследования является изучение особенностей формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза посредством использования разноуровневых задач в условиях цифровой трансформации образования.

В рамках исследования поставлены следующие задачи: провести анализ основных положений и принципов компетентностного подхода; принципов педагогического дизайна, характерных для работы в цифровой образовательной среде; сравнить методику постановки разноуровневых задач для очного обучения и для цифровой образовательной среды.

Методология исследования

Методологической основой исследования выступает компетентностный подход, определяющий направленность работы на разработку и описание разноуровневых заданий, ориентированных на формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза в условиях цифровой трансформации образования [Ибрагимов, 2010].

Анализ основных положений и принципов компетентностного подхода позволяет утверждать, что разработка данных заданий должна исходить из четкого понимания структуры и содержания профессиональных компетенций, которые предполагается формировать.

Проанализировав статью Г. У. Матушанского и О. Р. Кудаква «Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании», отметим, что компетентностный подход в профессиональном образовании базируется на ряде ключевых методологических принципов. В частности, авторы подчеркивают принцип практико-ориентированности, который предполагает тесную связь теоретического обучения с практической деятельностью будущих специалистов. Этот принцип особенно важен для разработки разноуровневых заданий в педагогическом вузе, поскольку они должны быть направлены на формирование у студентов способности применять теоретические знания в реальных педагогических ситуациях, что может быть реализовано через моделирование профессиональных задач в цифровой среде.

Другим важным принципом является междисциплинарность, указывающая на необходимость интеграции знаний и умений из различных предметных областей для решения комплексных профессиональных задач. Разноуровневые зада-

ния могут быть разработаны таким образом, чтобы студенты могли применять знания не только по педагогике, но и по информационным технологиям и другим смежным дисциплинам.

Также выделяется принцип субъектности обучающегося в образовательном процессе, который предполагает активное участие студентов в процессе обучения, самостоятельное приобретение знаний и развитие компетенций. Разноуровневые задания, учитывающие индивидуальные особенности и образовательные потребности студентов, способствуют реализации этого принципа.

Кроме того, авторы отмечают принцип рефлексивности, который предполагает способность студентов к самоанализу и оценке собственной деятельности, что может быть стимулировано через задания, требующие осмысления процесса их выполнения и достигнутых результатов [Матушанский, 2009].

В исследовании был проведен детальный анализ научных публикаций, посвященных компетентностному подходу, принципам педагогического дизайна в условиях цифровой образовательной среды, а также особенностям разноуровневых учебных заданий в цифровой образовательной среде.

Осуществлялся сравнительный анализ методик постановки разноуровневых задач для традиционного очного обучения и цифровой образовательной среды. Этот анализ включал выявление специфики требований к заданиям в зависимости от формата обучения.

Результаты исследования

В ходе исследования были рассмотрены принципы педагогического дизайна, лежащие в основе создания эффективных образовательных материалов.

Анализ научной литературы показывает, что в ЦОС широко используются различные типы заданий: онлайн-тесты, дискуссионные форумы, задания на совместное редактирование документов, разработка мультимедийных презентаций и проектов с использованием цифровых инструментов. При этом, как правило, акцент делается на интерактивности, возможности автоматизированной проверки и отслеживания прогресса обучающихся [Ярмак, 2024]. Однако не всегда в полной мере реализуется принцип дифференциации и индивидуализации обучения через предоставление заданий различного уровня сложности.

Анализ принципов педагогического дизайна, в свою очередь, указывает на необходимость

учета индивидуальных особенностей обучающихся, обеспечения четкости целей и критериев оценки, представления своевременной и содержательной обратной связи [Демидова, 2019].

Так, например, И. Ф. Исаев, А. Г. Клепикова в своей статье определяют следующие принципы педагогического дизайна для работы в ЦОС:

– Принцип интерактивности предполагает активное взаимодействие пользователя с учебным материалом, вызывая ответную реакцию. При этом важную роль играет самостоятельная работа обучающихся, осуществляемая через опосредованные контакты с использованием информационно-коммуникационных технологий как между студентами и преподавателями, так и между самими студентами.

– Принцип мультимедийности обеспечивает наглядное и реалистичное отображение объектов и процессов. Основная задача педагогического дизайна при использовании мультимедиа заключается в оптимальном выборе и применении комбинации медиа-компонентов и интерактивных элементов для достижения образовательных целей.

– Принцип моделинга заключается в визуальном представлении процесса педагогического проектирования, демонстрируя его ключевые элементы или этапы и их взаимосвязи. Применение принципа моделирования при создании электронного образовательного ресурса позволяет разработчикам сформировать целостный и сбалансированный подход, а также получить четкое представление в соответствии с исходной концепцией и моделью обучения. Основным акцент при этом делается на средствах, необходимых для достижения поставленных целей.

– Принцип коммуникативности подразумевает возможность прямого общения, быстрое предоставление информации и удаленное отслеживание хода процесса. В контексте электронного образовательного ресурса это, прежде всего, означает оперативный доступ к учебным материалам, размещенным на удаленном сервере, а также возможность общения в режиме реального времени и асинхронно с использованием различных средств коммуникации между удаленными пользователями при выполнении совместных учебных заданий.

– Принцип комфортности обеспечивает удобство и эргономичность восприятия для обучающихся. Особенность этого принципа заключается в том, что, опираясь на теоретические основы педагогики, психологии и эргономики, он позво-

ляет создать наиболее рациональный, эффективный и комфортный образовательный процесс.

– Принцип продуктивности подтверждает результативность деятельности пользователя. Отличительной чертой этого принципа является организация продуктивной учебной деятельности обучающихся за счет автоматизации рутинных операций, облегчения поиска необходимой информации и создания для них доступных и значимых учебных ситуаций [Исаев, 2009].

Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в условиях цифровой трансформации является одной из ключевых задач современных педагогических вузов, поскольку требует от учителя не только уверенного владения информационно-коммуникационными технологиями, но и способности эффективно проектировать и реализовывать образовательный процесс в цифровой образовательной среде (ЦОС) [Игнатьев, 2021].

Эффективным инструментом для развития указанных компетенций выступает система разноуровневых заданий, которая позволяет выстраивать персонализированные образовательные траектории для студентов с различным уровнем исходной подготовки и индивидуальным темпом освоения материала.

Разработка таких заданий базируется на нескольких ключевых принципах. Во-первых, необходима предварительная диагностика уровня сформированности цифровых компетенций у студентов для определения стартовой точки.

Во-вторых, обязательным является выделение как минимум трех уровней сложности: базового

(репродуктивного), предполагающего воспроизведение информации и выполнение действий по заданному образцу или инструкции; среднего (продуктивно-аналитического), направленного на применение знаний в стандартных или незначительно измененных ситуациях, анализ информации, а также осознанный выбор и обоснование использования конкретных цифровых инструментов для решения педагогических задач [Пичугина, 2020]; и продвинутого (творческо-исследовательского), ориентированного на создание оригинального цифрового продукта, самостоятельный поиск, оценку и освоение новых инструментов, исследование эффективности цифровых педагогических подходов и решение нестандартных профессиональных задач с применением ИКТ [Краузе, 2023].

В-третьих, задания должны обладать высокой степенью контекстности, то есть быть максимально приближенными к реальным профессиональным вызовам, с которыми сталкивается современный учитель. Наконец, система заданий должна включать механизм адаптивности, обеспечивающий переход между уровнями сложности или выбор последующего образовательного шага в зависимости от успешности выполнения студентом текущей задачи [Лошкарева, 2018].

Сравнение методик постановки и реализации разноуровневых заданий в очном и цифровом форматах выявляет как общие черты, так и существенные различия, которые наглядно представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнение методики постановки разноуровневых задач

Аспект	Очное обучение	Цифровая образовательная среда (ЦОС)
Постановка задачи	Устное объяснение, запись на доске, раздаточные материалы. Возможность сразу задать уточняющие вопросы.	Текстовое описание в LMS, видеоинструкция, прикрепленные файлы (шаблоны, критерии). Вопросы задаются в чате, на форуме, на онлайн-консультации (может быть временная задержка ответа).
Предоставление ресурсов	Раздаточные материалы, ссылки на ресурсы (иногда нужно искать самостоятельно), доступ к ПО в компьютерном классе.	Прямые ссылки на инструменты, статьи, видеоуроки, базы знаний, встроенные в LMS. Доступ к облачным сервисам и ПО (часто не требует установки на личный ПК).
Контроль выполнения	Непосредственное наблюдение преподавателя, быстрый ответ на вопросы, проверка промежуточных результатов «здесь и сейчас».	Отслеживание прогресса в LMS (просмотр материалов, сроки сдачи), автоматизированные тесты, проверка загруженных файлов, онлайн-встречи для обсуждения. Обратная связь может быть отложенной.
Взаимодействие	Живое общение в парах, группах, фронтальная работа, невербальная коммуникация.	Асинхронные форумы, синхронные чаты и видеоконференции, инструменты для совместной работы над документами (Google Docs), системы самооценки.
Адаптация/Ветвление	Гибкое реагирование преподавателя на ответы и трудности студен-	Заранее спроектированные ветвления в LMS (adaptive learning paths), автоматическая выдача доп. материалов

	тов в реальном времени, устная корректировка задания.	при ошибках, ручная проверка и выдача индивидуальных заданий преподавателем через систему.
Темп работы	Часто ориентирован на средний темп группы, хотя возможна индивидуальная работа.	Больше возможностей для индивидуального темпа, асинхронной работы.

Для иллюстрации подхода рассмотрим пример разноуровневого задания, направленного на формирование компетенции «Проектирование учебного занятия с использованием цифровых образовательных ресурсов». Общая постановка задачи может быть сформулирована следующим

образом: разработать интерактивный элемент для урока с использованием доступных цифровых инструментов. Конкретизация заданий по уровням и специфика их реализации в очном и цифровом форматах представлены в Таблице 2.

Таблица 2.

Разноуровневое задание по формированию компетенции «Проектирование учебного занятия с использованием ЦОР»

Уровень	Описание задания	Методика постановки и реализации (Очное обучение)	Методика постановки и реализации (Цифровая образовательная среда - ЦОС)
Базовый (репродуктивный)	Используя предложенный онлайн-сервис (например, LearningApps.org) и готовый шаблон (например, «Викторина с выбором ответа»), создать 3-5 тестовых вопросов по предложенным материалам (текст учебника, видеофрагмент).	Объяснение преподавателя на занятии, демонстрация работы с сервисом, выдача печатной инструкции/памятки. Работа студентов в компьютерном классе под наблюдением преподавателя. Обсуждение результатов в группе.	Задание публикуется в LMS (Moodle, Google Classroom и т. д.) с прикрепленной видеоинструкцией или скринкастом по работе с сервисом, ссылками на материалы. Студент загружает ссылку на готовое упражнение. Обратная связь через комментарии в LMS.
Средний (продуктивно-аналитический)	Проанализировать 2-3 предложенных цифровых инструмента с точки зрения их дидактических возможностей для этапа актуализации знаний по теме. Выбрать наиболее подходящий инструмент, обосновать свой выбор и создать с его помощью интерактивное задание (например, опрос, облако слов).	Групповая или индивидуальная работа с предоставленными описаниями инструментов/доступом к ним. Обсуждение критериев выбора. Представление и защита своего выбора и разработанного задания перед группой.	Задание в LMS с ссылками на обзоры инструментов, критериями анализа. Студент представляет обоснование выбора (текст, аудиозапись) и ссылку на созданное задание. Возможно обсуждение на форуме или вебинаре. Обратная связь от преподавателя и/или взаимооценка через инструменты LMS.
Продвинутый (творческо-исследовательский)	Спроектировать и создать оригинальный цифровой образовательный ресурс (ЦОР) для объяснения/закрепления сложного аспекта темы (например, интерактивную модель, анимацию, небольшой квест), используя любой подходящий инструмент (включая те, что требуют освоения, простые конструкторы). Разработать критерии оценки эффективности использования данного ЦОР на уроке.	Постановка проблемы на семинаре. Консультации с преподавателем. Самостоятельная работа студентов (возможно, в малых группах) с поиском и освоением инструментов. Защита проекта с демонстрацией ЦОР и обоснованием его педагогической ценности и критериев оценки.	Задача формулируется как проектное задание в LMS. Предоставляются ссылки на каталоги инструментов, ресурсы для самообучения. Коммуникация с преподавателем через чат, форум, видеоконсультации. Представление проекта в виде презентации/видеозаписи с демонстрацией ЦОР. Оценка по разработанным студентом (и скорректированным преподавателем) критериям.

Ключевым элементом разноуровневых заданий, особенно при их реализации в ЦОС, является механизм ветвления образовательной траектории. Этот механизм предполагает выбор дальнейшего варианта развития события в зависимости от результатов, продемонстрированных студентом на текущем этапе [Пожаркова, 2018].

На репродуктивном уровне успешное выполнение ведет к переходу к следующему заданию, тогда как ошибка может инициировать выдачу подсказки, ссылки на теорию или повторное аналогичное задание.

На продуктивно-аналитическом уровне качественный анализ и обоснованный выбор открывают путь к творческим задачам, в то время как формальное выполнение или слабое обоснование требуют доработки или возврата к предыдущему уровню для закрепления базовых навыков.

На творческо-исследовательском уровне высококачественный результат может поощряться предложением более сложных, исследовательских или практико-ориентированных задач, а результат с недочетами требует детальной обратной связи и корректировки.

Таким образом, проектирование и внедрение системы разноуровневых заданий представляет собой перспективное направление совершенствования подготовки педагогических кадров в условиях цифровой трансформации. Данный подход, реализуемый как в очном, так и в цифровом формате, способствует не только освоению необходимых цифровых инструментов, но и развитию аналитических, проектных и творческих способностей будущих учителей. Особое значение приобретает продуманный педагогический дизайн таких заданий, включающий механизмы адаптивного ветвления и обратной связи, что позволяет эффективно формировать профессиональные компетенции, востребованные современной цифровой школой, и обеспечивать персонализированный подход к обучению.

Заключение

Итак, проведенное исследование посвящено актуальной проблеме формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза в условиях цифровой трансформации образования посредством использования разноуровневых заданий. В ходе работы были последовательно решены поставленные задачи, что позволило получить ряд значимых результатов.

Анализ теоретических основ компетентностного подхода подтвердил его фундаментальную

роль в модернизации педагогического образования, подход ориентирует образовательный процесс на развитие у будущих педагогов способности к эффективному применению знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности.

Изучение принципов педагогического дизайна, релевантных цифровой образовательной среде, выявило ключевые характеристики: интерактивность, мультимедийность, гибкость и потенциал для персонализации обучения. Эти принципы являются определяющими при разработке дидактических материалов и заданий, способствующих более глубокому и осознанному усвоению учебного материала.

Сравнительный анализ методик постановки разноуровневых задач в очном и цифровом форматах обучения позволил выделить как универсальные подходы, основанные на необходимости дифференциации обучения и учета индивидуальных особенностей обучающихся, так и специфические аспекты, обусловленные технологическими возможностями цифровой среды.

В частности, цифровая среда предоставляет инструменты для автоматизированной оценки, оперативной обратной связи и адаптации уровня сложности заданий, что способствует более эффективному формированию компетенций [Косова, 2022].

Применение разноуровневых заданий в цифровой образовательной среде является действенным инструментом для формирования профессиональных компетенций студентов педагогического вуза. Интеграция принципов компетентностного подхода и педагогического дизайна в цифровом образовательном процессе позволяет создать условия для активного и самостоятельного обучения, способствуя развитию профессиональной готовности будущих педагогов к работе в условиях современной цифровой реальности.

Полученные в ходе исследования выводы могут служить основой для совершенствования образовательных программ педагогических вузов и разработки инновационных педагогических технологий, направленных на повышение качества подготовки будущих учителей в эпоху цифровой трансформации образования.

Библиографический список

1. Адельбаева Н. А. Диалог как условие формирования доверия учителя и учащихся в педагогическом процессе / Н. А. Адельбаева, А. С. Гумарова // Национальная ассоциация ученых. 2021. № 65-1(65). С. 20–24.
2. Басик Н. Ю. Значение практико-ориентированного обучения в профессиональной подготовке российских

педагогов / Н. Ю. Басик, Г. С. Купалов, И. Л. Мальшакова // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2023. Т. 15, № 1(59). С. 50–62.

3. Гладкая И. В. Становление понятия «профессиональная компетентность» в теории профессионального образования // Человек и образование. 2011. № 2(27). С. 130–134.

4. Демидова И. А. Педагогический дизайн и его средства: теоретический анализ и опыт применения в педагогической практике // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 4, № 4. С. 25–32.

5. Добровенский Д. В. Современные тенденции профессиональной подготовки будущих учителей / Д. В. Добровенский, Н. В. Соловьева, Ю. В. Сорокопуд // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6(97). С. 122–124.

6. Ибрагимова Л. А. Компетентностный подход – методологическая основа современного образования / Л. А. Ибрагимова, Г. А. Петрова, М. П. Трофименко // Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета. 2010. № 1. С. 57–66.

7. Игнатьев В. П. Модель формирования цифровых компетенций современного педагога / В. П. Игнатьев, В. Д. Шахурдин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 7(160). С. 4–10.

8. Исаев И. Ф. Технология педагогического дизайна в разработке электронных учебных материалов / И. Ф. Исаев, А. Г. Клепикова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 1(69). С. 130–135.

9. Косикова С. В. Междисциплинарные исследования в педагогических вузах: обоснование актуальности и целесообразности проведения / С. В. Косикова, Ю. Г. Жолобова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 12. С. 150–168.

10. Косова Е. А. Методика формирования компетенций цифровой доступности: разработка и апробация на российской выборке / Е. А. Косова, К. И. Редкокош // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19, № 3. С. 488–509.

11. Краснов С. В. Смешанное обучение в эпоху цифровой трансформации / С. В. Краснов, С. В. Калмыкова, С. А. Краснова // Проблемы современного образования. 2020. № 1. С. 89–101.

12. Краузе А. А. Формирование исследовательских и проектных навыков учащихся цифровыми дидактическими средствами / А. А. Краузе, С. И. Соловьева // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 3. С. 211–224.

13. Лошкарева Д. А. Контекстный подход к профессиональному образованию / Д. А. Лошкарева, Е. А. Алешугина, О. И. Ваганова, Л. И. Кутепова // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 169–172.

14. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Межд. гум. фонд «Знание», 1996. 308 с.

15. Матушанский Г. У. Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании / Г. У. Матушанский, О. Р. Кудakov // Казанский педагогический журнал. 2009. С. 41–47.

16. Носова Л. А. Сущность и характеристика профессиональной педагогической деятельности в реалиях современного образования // E-Scio. 2021. № 3(54). С. 294–302.

17. Пичугина Г. А. Продуктивный и репродуктивный методы обучения в организации современного образования // Балканское научное обозрение. 2020. Т. 4, № 4(10). С. 16–19.

18. Пожаркова И. Н. Формирование индивидуальной образовательной траектории как компонента практико-ориентированной среды обучения / И. Н. Пожаркова, Е. Е. Носкова, Е. Ю. Трояк // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 3(40). С. 179–192.

19. Ярмук К. В. Типология средств цифрового сопровождения образовательного процесса // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 83–89.

20. Hoffmann T. The meanings of competency // Journal of European Industrial Training. 1999. Vol. 23, № 6. P. 277.

Reference list

1. Adel'baeva N. A. Dialog kak uslovie formirovaniya doveriya uchitelja i uchashhihsja v pedagogicheskom processe = Dialogue as a condition for building trust between teacher and students in the pedagogical process / N. A. Adel'baeva, A. S. Gumarova // Nacional'naja asociacija uchenyh. 2021. № 65-1(65). S. 20–24.

2. Basik N. Ju. Znachenie praktiko-orientirovannogo obuchenija v professional'noj podgotovke rossijskikh pedagogov = The importance of practice-oriented training in the professional training of Russian teachers / N. Ju. Basik, G. S. Kupalov, I. L. Mal'shakova // Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyj aspekt. 2023. T. 15, № 1(59). S. 50–62.

3. Gladkaja I. V. Stanovlenie ponjatija «professional'naja kompetentnost'» v teorii professional'nogo obrazovanija = Formation of the concept of «professional competence» in the theory of vocational education // Che-lovek i obrazovanie. 2011. № 2(27). S. 130–134.

4. Demidova I. A. Pedagogicheskij dizajn i ego sredstva: teoreticheskij analiz i opyt primenenija v pedagogicheskoj praktike = Pedagogical design and its means: theoretical analysis and experience of application in pedagogical practice // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2019. T. 4, № 4. S. 25–32.

5. Dobrovenskis D. V. Sovremennye tendencii professional'noj podgotovki budushhih uchitelej = Current trends in the professional training of future teachers / D. V. Dobrovenskis, N. V. Solov'eva, Ju. V. Sorokopud // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2022. № 6(97). S. 122–124.

6. Ibragimova L. A. Kompetentnostnyj podhod – metodologicheskaja osnova sovremennogo obrazovanija = Compe-

tence approach – methodological basis of modern education / L. A. Ibragimova, G. A. Petrova, M. P. Trofimenko // Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. 2010. № 1. S. 57–66.

7. Ignat'ev V. P. Model' formirovaniya cifrovyyh kompetencyi sovremennogo pedagoga = Model for the formation of digital competencies of a modern teacher / V. P. Ignat'ev, V. D. Shahuridin // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. № 7(160). S. 4–10.

8. Isaev I. F. Tehnologiya pedagogicheskogo dizajna v razrabotke jelektronnykh uchebnykh materialov = Pedagogical design technology in the development of electronic learning materials / I. F. Isaev, A. G. Klepikova // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2009. № 1(69). S. 130–135.

9. Kosikova S. V. Mezhdisciplinarnye issledovaniya v pedagogicheskikh vuzakh: obosnovanie aktual'nosti i cel'esobraznosti provedeniya = Interdisciplinary research in pedagogical universities: justification of the relevance and expediency of conducting / S. V. Kosikova, Ju. G. Zholobova // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». 2024. № 12. S. 150–168.

10. Kosova E. A. Metodika formirovaniya kompetencyi cifrovoj dostupnosti: razrabotka i aprobatsiya na rossijskoy vyborke = Methodology for the formation of digital accessibility competencies: development and testing on the Russian sample / E. A. Kosova, K. I. Redkokosh // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2022. T. 19, № 3. S. 488–509.

11. Krasnov S. V. Smeshannoe obuchenie v jepohu cifrovoj transformatsii = Blended learning in the age of digital transformation / S. V. Krasnov, S. V. Kalmykova, S. A. Krasnova // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2020. № 1. S. 89–101.

12. Krauze A. A. Formirovanie issledovatel'skikh i proektnykh navykov uchashhihsya cifrovymi didakticheskimi sredstvami = Formation of students' research and project skills with digital didactic tools / A. A. Krauze, S. I. Solov'eva // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznaniya i pedagogiki. 2023. № 3. S. 211–224.

13. Loshkareva D. A. Kontekstnyj podhod k professional'nomu obrazovaniju = Contextual approach to vocational education / D. A. Loshkareva, E. A. Aleshugina, O. I. Vaganova, L. I. Kutepova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 58-3. S. 169–172.

14. Markova A. K. Psihologiya professionalizma = Psychology of professionalism. Moskva : Mezhd. gum. fond «Znanie», 1996. 308 s

15. Matushanskij G. U. Metodologicheskie principy kompetentnostnogo podhoda v professional'nom obrazovanii = Methodological principles of competence approach in vocational education / G. U. Matushanskij, O. R. Kudakov // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2009. S. 41–47.

16. Nosova L. A. Sushhnost' i harakteristika professional'noj pedagogicheskoy dejatel'nosti v realijah sovremennogo obrazovaniya = The essence and characteristics of professional pedagogical activity in the realities of modern education // E-Scio. 2021. № 3(54). S. 294–302.

17. Pichugina G. A. Produktivnyj i reproduktivnyj metody obuchenija v organizatsii sovremennogo obrazovaniya = Productive and reproductive methods of education in the organization of modern education // Balkanskoe nauchnoe obozrenie. 2020. T. 4, № 4(10). S. 16–19.

18. Pozharkova I. N. Formirovanie individual'noj obrazovatel'noj traektorii kak komponenta praktiko-orientirovannoj sredy obuchenija = Formation of an individual educational trajectory as a component of a practice-oriented learning environment / I. N. Pozharkova, E. E. Noskova, E. Ju. Trojak // Pedagogicheskij IMIDZh. 2018. № 3(40). S. 179–192.

19. Jarmak K. V. Tipologiya sredstv cifrovogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo processa = Typology of means of digital support of the educational process // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2024. T. 29, № 1(96). S. 83–89.

20. Hoffmann T. The meanings of competency // Journal of European Industrial Training. 1999. Vol. 23, № 6. R. 277.

Статья поступила в редакцию 20.05.2025; одобрена после рецензирования 13.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 20.05.2025; approved after reviewing 13.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-147

EDN: OFBDJZ

Обоснование дидактического потенциала феномена импринтинга на основе междисциплинарного подхода

Максим Викторович Солманов

Соискатель кафедры педагогики и профессионального образования, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина. 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28
solmanoff@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2037-2610>

Аннотация. Последние десятилетия научный фокус внимания проявил и актуализировал концепцию импринтинга, которая привлекла интерес в широком спектре областей знания — от психофизиологии и психологии до социально-гуманитарных наук и профессионального образования. Идеи К. Лоренца оказались основополагающими не только среди биоэкологов, которые зафиксировали импринтинг в поведенческих реакциях различных животных и установили ряд его важных характеристик (существование сенситивного периода, факторы воздействия внешней среды, последующее влияние на жизнедеятельность), но и начали находить отклик в образовательной практике. Целью статьи является изучение феномена импринтинга на основе междисциплинарного системного знания для формирования целостного представления о социализации и личностном развитии, социальном поведении обучающихся в условиях неопределенности, неустойчивости, повышенной восприимчивости и тревожности. В целеполагание включено также выявление дидактических механизмов коррекции сложных и уязвимых состояний при адаптации в инновационной образовательной среде вуза.

В статье приводится обоснование типологии импринтов с учетом психофизиологических аспектов, механизмы их формирования на основе нейрофизиологии и особенностей биохимических процессов, выделены актуальные направления социально-гуманитарных исследований феномена импринтинга и его социальные предикторы, сформулированы ключевые механизмы коррекции импринтинга в педагогических науках (критическое мышление, рефлексия, исторический и сравнительный анализ, диалог культур, эмпирическое обучение, эмпирические исследования). Значимым результатом исследования выступает консолидация достижений разрозненных научных исследований в различных сферах знаний относительно концепции импринтинга с переводом ее в область многоуровневой междисциплинарности и построением теории управляемого импринтинга в образовании с детализацией его дидактических механизмов.

Ключевые слова: междисциплинарное знание; типология импринтов; концепция импринтинга; социальные предикторы; теория управляемого импринтинга; дидактические механизмы коррекции; иностранные студенты

Для цитирования: Солманов М. В. Обоснование дидактического потенциала феномена импринтинга на основе междисциплинарного подхода // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 147–156. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-147>. <https://elibrary.ru/OFB DJZ>

Original article

Substantiation of the didactic potential of the imprinting phenomenon based on an interdisciplinary approach

Maxim V. Solmanov

Applicant at department of pedagogy and professional education, Bunin Yelets state university. 399770, Yelets, Kommunarov st., 28
solmanoff@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2037-2610>

Abstract. In recent decades, the scientific focus has been on and actualized the concept of imprinting, which has attracted interest in a wide range of fields of knowledge – from psychophysiology and psychology to social sciences and humanities and professional education. K. Lorenz's ideas turned out to be fundamental not only among bioecologists, who recorded imprinting in the behavioral reactions of various animals and established a number of its important characteristics (the existence of a sensitive period, environmental factors, subsequent impact on life), but also began to find a response in educational practice. The purpose of the article is to study the phenomenon of imprinting based on interdisciplinary systemic

knowledge to form a holistic view of socialization and personal development, social behavior of students in conditions of uncertainty, instability, and increased susceptibility. The goal-setting also includes the identification of didactic mechanisms for correcting complex and vulnerable conditions during adaptation in the innovative educational environment of the university. The article provides a rationale for the typology of imprints, taking into account psychophysiological aspects and mechanisms of their formation based on neurophysiology and features of biochemical processes, highlights current areas of social and humanitarian research on the phenomenon of imprinting, and formulates key mechanisms for correcting imprinting in pedagogical sciences (critical thinking, reflection, historical and comparative analysis, dialogue of cultures, empirical learning, empirical research). The article attempts to combine the results of disparate scientific research in various fields of knowledge regarding the concept of imprinting with its translation into the field of multi-level interdisciplinarity and the construction of a theory of controlled imprinting in education with a detailed description of its mechanisms.

Key words: interdisciplinary knowledge; imprint typology; concept of imprinting; social predictors; guided imprinting theory; didactic mechanisms of correction; foreign students

For citation: Solmanov M. V. Substantiation of the didactic potential of the imprinting phenomenon based on an interdisciplinary approach. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 147-156. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-147>. <https://elibrary.ru/OFB DJZ>

Введение

В настоящее время концепция импринтинга привлекает значительный интерес ученых разных областей знания, включая биологию, экологию, психологию, психофизиологию, социологию, менеджмент, право, философию, а также применяется на нескольких уровнях анализа – от целой отрасли до отдельного человека. Многоаспектный критический обзор по многоуровневой теории импринтинга представляется актуальным и научно значимым для установления дидактического потенциала данного феномена.

Истоки концепции импринтинга восходят к этологии в рамках научных исследований 1937 года К. Лоренца и Н. Тинбергена [Lorenz, 1965]. Ученые исследовали факторы, влияющие на поведение особи и вида (социальная среда, видовое окружение, кризисные периоды), устанавливали связь социального поведения, когнитивных способностей и физиологии представителей разных видов. Согласно концепции импринтинга, особи формируют долгосрочные поведенческие шаблоны в ответ на определенные стимулы в критические моменты их развития.

Со временем данная теория распространилась на различные области, предлагая интересные перспективы для понимания человеческого поведения, межличностных отношений и социального взаимодействия. Уникальная особенность концепции импринтинга состоит в возможности применения междисциплинарного подхода к изучению данного феномена на разных уровнях анализа, что вполне отвечает современным научным тенденциям. В основе понимания сложного знания заложена идея взаимодействия общества, человека, природы, культуры и техники [Лосев, 1998; Маркарян, 1983; Сорокин,

2021]. «Контакты этологии с максимально возможным числом дисциплин, традиционно связанных с темой индивидуального и социального в человеческом обществе, со временем становятся все более продуктивными» [Маркарян, 1983].

Для педагогического знания импринтинг – относительно новый объект познания, в связи с чем можно зафиксировать разночтения в понятийном аппарате, как и малоисследованность данного концепта. Понимание механизмов теории импринтинга, благодаря которым формируются привязанности и образцы поведения, может помочь педагогам и психологам в разработке эффективных программ обучения и поддержки.

Целью статьи является изучение феномена импринтинга на основе междисциплинарного системного знания для формирования целостного представления о социализации и личностном развитии, социальном поведении обучающихся в условиях неопределенности, неустойчивости, повышенной восприимчивости, а также выявление дидактических механизмов коррекции сложных и уязвимых состояний при адаптации в инновационной образовательной среде вуза.

Прежде чем более подробно описывать различные направления исследований импринтинга, дадим определение импринтинга как целостного концепта, проявляющегося на разных уровнях междисциплинарного анализа. *Импринтинг* – процесс, посредством которого в течение короткого периода восприимчивости объект воздействия развивает характеристики, которые отражают важные черты внешней среды и продолжают сохраняться, несмотря на значительные изменения окружающей среды в последующие периоды. Импринтинг имеет три основные черты:

1) существование ограниченного по времени сенситивного периода, характеризующегося высокой восприимчивостью к влиянию внешней среды;

2) мощное воздействие внешней среды в течение сенситивного периода, так что объект воздействия начинает отражать элементы окружающей среды;

3) сохранение характеристик, развитых в течение сенситивного периода, даже с последующими изменениями внешней среды.

Методология исследования

Теоретико-методологической основой исследования выступает интеграция нескольких научных подходов: *интегративного* (исследует импринтинг как результат взаимодействия нейронных, поведенческих и когнитивных систем); *когнитивно-поведенческого* (акцентирует внимание на возможности изменения ментальных процессов при преобразовании паттернов мышления и поведения); *социокультурного* (выявляет влияние окружающей среды и культурных факторов на всестороннее развитие личности); *средового* (рассматривает информационно-насыщенную образовательную среду как активный фактор, формирующий и направляющий процесс импринтинга); *личностного* (предполагает адаптацию методов воздействия к конкретному индивиду с учетом психологического профиля и текущего эмоционального состояния).

Гарантией качества и достоверности полученных результатов исследования служит *междисциплинарный подход*, обеспечивающий многогранное, многоаспектное рассмотрение исследуемой проблемы. Для выявления тенденций в развитии концепта импринтинга в исследовании применялись методы теоретико-методологического анализа (сравнительно-сопоставительный и сравнительно-функциональный, ретроспективный, таксономии).

Результаты исследования

Методологические основы концепта импринтинга в психологии и психофизиологии

Современные исследования в области психологии основываются на многоуровневости структуры сознания человека. Концептуальной основой современных исследований о многоуровневости человеческого сознания является психологическая концепция раннего буддизма, суть которой заключается в неоднородности сознания человека и его иерархичности (121 уровень) [Лири, 2001, с. 108]. Тем самым ещё в древности оперировали иерархической классификацией сознания, сама же

градация уровней сознания была чрезвычайно подробной и детальной. Современная многоуровневая теория контуров сознания была предложена Т. Лири и Р. Уилсоном [Лири, 2001; Уилсон, 2005]. Данная теория отличается последовательностью и органичностью, включает восемь потенциальных контуров сознания (биовыживательный, эмоционально-территориальный, концептуальный, социальный, нейросоматический, экстрасенсорный, метапрограммирования, нейрогенетический), четыре из которых находятся в активной левой доле; остальные четыре – в неактивной правой доле. Данное представление сознания позволяет агрегировать дальнейшее число известных сознательных уровней и проследить, как на каждом контуре формируются свои собственные импринты. Вариативным аналогом теории контуров сознания Лири-Уилсона можно считать теорию десяти ступеней сознания Я. А. Фельдмана [Фельдман, 2005, с. 21], а также 4-х уровневую схему, построенную по критерию организации системы представлений человека [Иванюк, 2006, с. 197].

В 90-х годах теория импринтинга получила свое дальнейшее развитие в направлении изучения энергетических основ. Ученые высказали предположение, что клетки человеческого организма, выступающие в роли «резервуаров энергетической энергии», могут запасать нервную силу [Балацкий, 2007, с. 880]. Поэтому устойчивое состояние человека эквивалентно наполненности клеток энергией, ослабленное состояние или состояние кризиса характеризуется её отсутствием. Работа любого сложноорганизованного механизма (в том числе человеческого сознания) основывается на принципе предиктивной обработки. Производится постоянный подсознательный критический анализ на уровне химического и биоэлектрического взаимодействия совокупностей нервных клеток – нейронов. В результате, натриево-калиевым ионообменным процессом, производимым посредством наружной мембраны, нейроны генерируют нервные импульсы, распространяющиеся и циркулирующие по нейронной сети с последующим воздействием на участки мозга, ответственные за кратковременную и долговременную память [Человек: анатомия..., 2001, с. 325]. Мембранные белки перекачивают ионы через мембрану нейрона против градиента их концентрации для формирования мембранного потенциала покоя. Внутри клетки, находящейся в спокойном (не иннервированном) состоянии, ионов калия гораздо больше чем снаружи. Когда основная масса составляющих нейронной сети

находится в состоянии с высокой энергией, ЦНС готова для высокоскоростной обработки и фильтрации поступающих данных. Тем самым задействован механизм высокоселективного восприятия информации, и, как следствие, активирован критический анализ, то внедрение импринтов фактически невозможно. Однако диаметрально противоположную ситуацию можем наблюдать при нахождении превалирующего количества нейронов в составе нейронной сети в низкоэнергетическом состоянии. В такие моменты ряд каналов нервной системы перегружен, и ЦНС становится уязвима для внешних воздействий. Селекция информационных потоков, поступающих извне и циркулирующих внутри нейронной сети, сильно затруднена, механизмы критического анализа почти не работают. Открывается возможность прохождения некоторых сильных и значимых сигналов напрямую (минуя этапы преселекции и обработки) к областям мозга, отвечающим за хранение памяти. Как следствие – прямое воздействие на генеративную модель с «впечатыванием» блоков информации в ее структуру, которые в последующем могут проявлять себя как неосознанные целевые установки или, как их принято называть, импринты [Уилсон, 2005, с. 37].

Процесс внедрения импринтов называют импринтингом. Импринтинг, как и процесс замены не актуальных импринтов на новые (переимпринтирование), базируется на одном и том же механизме временного перевода части компонентов нейронной сети в низкоэнергетическое состояние посредством её перегрузки избыточными или не укладывающимися в генеративную модель потоками информации. Такое состояние ЦНС называют состоянием импринтной уязвимости. Таким образом, импринт отпечатывается на своем объекте воздействия в ограниченные промежутки времени, в течение которых он проявляет повышенную восприимчивость к внешнему влиянию. В течение этих коротких периодов чувствительности индивид значительно более податлив к условиям окружающей среды, чем в обычное время. Предполагается, что отдельные лица в такие периоды представляют собой скорее «чистый лист» и особенно восприим-

чивы к внешним влияниям, поскольку они пытаются достичь соответствия со своей средой, чтобы управлять неопределенностями новизны.

В случае сопоставления нейропсихологических исследований [Лурия, 1978; Микадзе, 1999; Цветкова, 2010] с исследованиями по возрастной психологии [Обухова, 1996; Авдулова, 2008; Пятницкая, 2008] можно зафиксировать, что данные кризисные возрастные периоды совпадают с периодами формирования блоков головного мозга. Как отмечает М. Хиггинс, «Переходы любого рода отмечены тревогой, которую люди хотят уменьшить, поскольку они расширяют себя в новых ролях, новых идентичностях... Такие уязвимые периоды усиливают потенциал для импринтинга» [Higgins, 2005, с. 338]. Подводя итоги, можно предположить, что сенситивные периоды следует концептуализировать как переходные периоды.

Импринтинг как объект социально-гуманитарных исследований

В XXI веке социология столкнулась с проблемой установления этических принципов и практических средств для социального влияния на развитие человека. В связи с чем для ученых-социологов открываются потенциальные возможности исследования вопросов влияния на процесс формирования индивидуального и общественного сознания. В то же время данный управленческий механизм лежит в основе определенных манипулятивных техник. Для воссоздания полной научной картины обозначим наиболее актуальные направления социально-гуманитарного исследования импринтинга.

Первое направление в науке представлено наиболее широко – это анализ функционирования социального импринтинга как механизма формирования убеждений и ценностных (морально-нравственных, религиозных, политических) установок (В. Н. Сагатовский (1999), М. А. Холодная (2002), М. И. Перельман, М. Я. Амусья, А. П. Пуговкин (2004) и др.). В рамках данного направления нет понятийного согласования, наблюдается некоторая теоретико-методологическая разрозненность при довольно богатой, многогранной тематике (таблица 1).

Таблица 1.

Раскрытие сущности феномена «социальный импринтинг» в контексте ценностного поля

Авторы	Понимание импринтинга
М. И. Перельман, М. Я. Амусья, А. П. Пуговкин	Импринтинг как инструмент формирования негативных установок и предвзятостей в условиях глобальных кризисов (военные действия, политические перевороты, межнациональные конфликты, террористические акты и т. п.), влияющих на поведение граждан, подсознательно стремящихся к повторению конфликтных ситуаций, неверию в их разрешение

Авторы	Понимание импринтинга
В. П. Эфроимсон	Импринтинг как фактор формирования этических ценностей, норм и качеств личности. Основными механизмами формирования импринтов могут стать различные жизненные ситуации (акт доброты или жестокости и несправедливости) либо книга, фильм со значимым ценностным синергетическим эффектом
В. Н. Сагатовский	Импринтинг как феномен, играющий основополагающую роль в формировании личностных смыслов, ценностных ориентаций личности
Г. Я. Узилевский, В. П. Эфроимсон	Импринтинг как один из социальных факторов проявления и развития наследственных задатков личности
М. А. Холодная	Импринтинг понимается как обретение личностью интенционального опыта, в частности формирования интеллектуальных интенций
В. В. Глазков, Н. А. Руснак	Импринтинг как инструмент в развитии способностей, в том числе творческих и художественных

Второе направление моделирует отдельные представления об импринтинговой основе формирования индивидуальных, групповых и общественных зависимостей. «Импринтинговая информация способна стать устойчивыми моделями мышления и поведения, компенсировать недостаток объективных знаний, становясь неким объяснением чего-либо непонятного человеку, и, подкрепляясь в сенситивные периоды социальными паттернами извне, разрастаться до символа» [Викторова, 2024, с. 39]. С теоретической и практической точек зрения актуальны исследования социального импринтинга как механизмов, не только влияющих на индивидуальное и общественное сознание, но и позволяющих манипулировать им [Dilts, 1996; Leary, 2014].

Третье, самое малочисленное направление, – это направление, в котором импринтинг как целостное социальное явление выступает объектом концептуального анализа. К примеру, Н. Б. Оконская рассматривает импринтинг «как системный механизм эволюции общества и придает ему огромное значение в «закреплении социальных изменений генетики человека» [Оконская, 2001, с. 117]. По мнению ученого, любые внешние воздействия подвергаются запечатлению. Это могут быть как социальные условия, так и артефакты [Оконская, 2001, с. 123].

В условиях современных социокультурных изменений, связанных с масштабной цифровизацией всех сфер, повсеместным внедрением в процессы искусственного интеллекта, изучение импринтинга приобретает особое значение. Актуальными являются вопросы формирования социальных импринтов посредством интернет-среды, при виртуальном общении и возникающие в связи с этим исследования коммуникативных барьеров, стереотипов, предрассудков, множественных индивидуальных и социокультурных рисков, которые остаются малоизученными.

Незнание их импринтинговой основы лишь способствует их укреплению [Эфроимсон, 1995]. Современные дети и молодежь находятся под воздействием различных медийных форматов, которые могут формировать их восприятие мира и социальных норм. Особое внимание стоит обратить на то, как персонажи видеоигр или социальных сетей становятся объектами импринтинга. Проводя значительное количество времени в социальных сетях, молодежь последовательно накапливает информацию, тем самым формируя нежелательные импринты. Последние исследования доказывают, что подростки, активно использующие социальные сети, чаще испытывают трудности с самовосприятием, имеют низкую самооценку. Сравнение себя с «идеальными» образами, распространенными в сетях, может привести к искажению реальности и нежеланию принимать себя. Таким образом, влияние медиасреды становится важным и серьёзным фактором, формирующим социальные взгляды и приоритеты.

К социальным предикторам импринтинга относятся параметры основных составляющих социокультурной среды: фактор социальной мобильности и конкуренции; фактор окружающей среды; временные факторы; информатизация и цифровизация общества. Импринтинг поднимает также важные вопросы о природе познания, роли опыта в формировании идентичности и границах между врожденным и приобретенным. Он заставляет задуматься о том, насколько мы запрограммированы природой и насколько мы способны к свободному выбору.

Дидактический потенциал импринтинга

Знания о врожденных поведенческих инстинктах человека могут быть включены в содержание образования в школе и вузе, в процесс повышения квалификации, что позволяет повысить осознание своего поведения и поведения

окружающих. Образовательная среда играет важную роль в процессе импринтинга. Масштабируя социальную гипотезу А. Стинчкомба на образование, можно констатировать, что условия образовательной среды могут создавать импринтинговый эффект при формировании новых образовательных структур, определять характеристики учебных заведений, созданные для их предоставления. Более того, организационные импринты устанавливают мощные поведенческие ориентиры, которые влияют на организационный выбор и эффективность [Stinchcombe, 1965].

Знания, навыки и социальные нормы, которые формируются в образовательной среде, определяют подходы ко многим жизненным ситуациям. Учителя-наставники становятся фигурами авторитета, и их реакция на поведение обучающихся может оказать длительное влияние на формирование самооценки и практических навыков. В. Макэвили разрабатывает концепцию «импринтинговых связей» – связей обучающихся с опытными наставниками на ранних, формирующих этапах обучения. Результаты исследования показывают, что импринтинговые связи между участниками образовательных отношений становятся связующими звеньями между разрозненными сегментами сети, но также демонстрируют, что этот эффект запечатления более надежен, чем традиционно документируемый эффект быстро распадающихся структур возможностей. Значительную роль в формировании импринтов играют также сверстники-однокурсники. Позитивный опыт общения с друзьями может сделать личность более открытой и согласной на взаимодействие. В то же время негативный опыт может привести к изоляции и росту тревожности. Благодаря импринтингу молодые люди формируют свое представление о том, как строить отношения, какие социальные нормы являются правильными, а какие – нет.

Современные автоматизированные адаптивные образовательные программы и системы разработаны с учетом концепции импринтинга. К ним относятся: образовательные системы, в которых объектом адаптации является *контент* или задания на основе современной теории тестирования Item Response Theory (например, образовательные системы Wayang Outpost, MyLab, CogBooks и др.); системы на основе адаптации *порядка предоставления учебных материалов* (примером могут служить образовательные платформы Knewton, LearnSmart, Plario

и др.). Некоторые системы используют оба механизма адаптации – контент и порядок предоставления материалов (образовательная платформа ALEKS, MathBridge). Персонализация учебного процесса в интеллектуальных системах может быть достигнута также посредством выявления аффективных состояний [Ammar, 2010; D'Mello, 2015; Shanabrook, 2012], учета эмоционального опыта [Aleven, 2016; Pekrun, 2007], стилей обучения [Latham, 2014] и др. Импринты, сформированные в цифровой среде через адаптивные интеллектуальные системы, платформы онлайн-обучения, становятся мощными триггерами поведенческих паттернов студентов, что требует внимательной педагогической настройки контента и цифрового этикета.

В профессиональной сфере концепция импринтинга раскрывает особенности и условия глубокого и долгосрочного воздействия первого опыта работы, первых наставников, успешность выполнения первых проектов и начального уровня сформированности корпоративной культуры на дальнейшее развитие профессиональных ценностей, навыков и подходов к решению производственных задач. В связи с чем необходимо создавать модели и системы, которые осознанно формируют «правильный» импринтинг у молодых сотрудников и поддерживают его у опытных специалистов.

Импринтинг – это особая образовательная форма, основанная на мгновенном подкорковом обучении, это психофизиологический механизм, когда образ прочно закрепляется и формируется в определенный критический период, и он необратим. В этом аспекте особый интерес представляет изучение импринтной уязвимости для иностранных студентов. При переезде в другую страну для обучения иностранные студенты находятся в состоянии неопределенности, сложности – импринтной уязвимости. Процесс импринтирования для студента происходит в переломные периоды времени, когда на него ложится дополнительная энергетическая нагрузка на освоение дополнительных биосоциальных функций (адаптация к социальным и культурным взаимодействиям, академическая адаптация, самореализация студентов в познавательной и профессиональной деятельности, межличностное общение и др.). В среде иностранных студентов с учётом укрепления позиций России на международной арене феномен импринтинга может выполнять функцию продвижения интересов России в долгосрочной перспективе. Иностран-

ные студенты, погружившиеся с позиций государственных интересов в «правильный» процесс импринтирования, в дальнейшем возвратятся на родину и станут надежными и лояльными дипломатическими партнерами для России, какие бы должности они ни занимали в родных странах, что актуально во внешней политике.

Так, Докко Г. и ее коллеги [Dokko, 2009] утверждают, что посредством социализации в привычной культурно-образовательной среде обучающиеся вырабатывают потенциально устойчивые схемы, сценарии и нормативные предположения о том, как должен осуществляться процесс обучения. В результате, при переезде в новые условия студенты несут с собой не только навыки и знания, но и культурный отпечаток

норм, рутины и схем, которые они усвоили из предыдущего образовательного опыта [Phillips, 2005]. Поэтому для одних респондентов новая среда может стать успешной, а для других – губительной – «действует как багаж, отягощая способность размышлять в новой ситуации» [Dokko, 2009, с. 54]. Позитивные импринты могут сформировать прочную основу для успешного дальнейшего обучения, в то время как негативные импринты – значительно затруднить процесс социокультурной адаптации и качественного обучения.

Проведенный комплексный анализ на уровне междисциплинарной интеграции позволил разработать модель импринтинга, включающую следующие элементы: уровни анализа и ключевые характеристики (таблица 2).

Таблица 2.

Междисциплинарная модель импринтинга

Уровни анализа	Характеристики импринтинга
биологический	<i>сенситивный период</i> : период формирования базовых эмоциональных привязанностей; <i>носитель</i> : гены, гормоны, нейронные структуры; <i>результат</i> : устойчивая привязанность, долговременные последствия.
психофизиологический	<i>сенситивный период</i> : младенчество; раннее детство; <i>носитель</i> : нейробиологические и психологические структуры; <i>результат</i> : сформированность устойчивых эмоциональных привязанностей и базовых социальных навыков.
социальный	<i>сенситивный период</i> : - первичная социализация: ведущую роль играет семья; - вторичная социализация: основой является школа; - досрочная социализация: формирует будущую модель социальных отношений; - ресоциализация – в течение всей жизни. <i>носитель</i> : социальные, эмоциональные аспекты; <i>результат</i> : сформированные убеждения, ценностные (морально-нравственные, религиозные, политические) установки
педагогический	<i>сенситивный период</i> : - с 7 до 10 лет – период формирования и запечатлевания внутренних оснований для устойчивого нахождения в процессе учебы; - с 10 до 12 лет – период оценки собственного места в учебной деятельности; - с 12 до 14 лет – период самоутверждения; - с 14 до 17 лет – формирование абстрактно-теоретического мышления; - с 19 до 21 год – переход на новую ступень осмысления жизни, формирование стратегического целеполагания для предстоящей жизни; - с 21 по 24 год – период эмоционального самоутверждения. <i>носитель</i> : образовательные технологии и методики с применением нейрообуча; <i>результат</i> : социокультурная адаптация к новым условиям образовательной среды, успешность обучения, консолидация когнитивного развития, межличностное взаимодействие.

Корректоры состояния импринтинга и дидактические возможности оптимизации его потенциала

Для коррекции сложных и уязвимых состояний обучающихся необходимо выявить психолого-педагогические предикторы импринтинга – факторы, позволяющие прогнозировать его воз-

никновение в новой культурно-образовательной среде и корректировать либо оптимизировать реализацию его потенциала. Эти механизмы направлены на критическое осмысление, переоценку и переформулировку устоявшихся представлений. Перечислим некоторые из них:

Критическое мышление предполагает активное развитие мысли, анализ предпосылок, выявление скрытых допущений, оценку и пересмотр убеждений. Оно позволяет не принимать информацию на веру, а подвергать ее тщательному анализу, выявляя возможные искажения, предвзятости и ограничения.

Рефлексия – это процесс самоанализа, осознания собственных убеждений, ценностей и предрассудков, позволяет понять, как личный опыт и социальное окружение влияют на восприятие мира и на то, какие идеи склонны принимать как истинные.

Междисциплинарность предоставляет возможность изучить проблему с разных сторон, выявить противоречия и ограничения в рамках одной дисциплины и обогатить понимание за счет интеграции различных подходов.

Исторический анализ позволяет понять, как формировались идеи и концепции импринта, какие социальные и политические факторы на них влияли, и какие альтернативные точки зрения существовали в прошлом.

Сравнительный анализ выявляет универсальные закономерности и специфические особенности, а также позволяет увидеть, как одни и те же явления могут интерпретироваться по-разному в разных контекстах.

Диалог культур может влиять на восприятие и интерпретацию обучающимися культурных различий, на их готовность к взаимодействию, сотрудничеству с другими культурами, на развитие толерантного отношения, бесконфликтности и взаимопонимания через обмен опытом, знаниями и ценностями.

Экспериментальное обучение с использованием нейрообруча применяется как управляющий и контролирующий элемент интеллектуальных обучающих систем. Соответственно, следует актуализировать необходимость его применения в ходе решения ряда образовательных задач (при возможном внедрении элементов геймификации).

Эмпирическое исследование предполагает использование стандартных методик определения импринтной уязвимости – например, тест Спилбергера-Ханина на тревожность, исследующий личностную и ситуативную тревожность; так и аппаратных методов исследования, которые фиксируют работу мозга на Дельта- и Тета-частотах с целью подбора эффективных обучающих практик для процесса переимпринтирования или создания новых импринтов.

Заключение

В ходе проведенного исследования было установлено, что импринтинг – это не просто биологический феномен, а сложный объект изучения многих областей науки. Комплексный, междисциплинарный подход позволил глубже понять механизмы импринтинга с открывающимися возможностями использования данного знания для решения практических задач в педагогике, медицине, психологии, социологии и искусственном интеллекте. Детальное изучение импринтинга расширило понимание не только того, как формируется поведение, как устанавливаются социальные связи и как работает мозг, но и способствовало выработке педагогических и институциональных стратегий, направленных на осознанное им управление.

Применение теории импринтинга в образовательной сфере обеспечивает глубокое понимание механизмов формирования правильного поведения в условиях инновационной образовательной среды, сложных межличностных отношений, социализации и адаптации, в частности для иностранных студентов. Сформулированные в исследовании корректоры состояния импринтинга и дидактические механизмы оптимизации его потенциала открывают возможности для повышения качества образования, социокультурной адаптации обучаемых в новых условиях.

С учетом современного контекста, где медиа и цифровые технологии играют значительную роль, важно продолжать исследовать данный феномен с целью создания более безопасных и поддерживающих психолого-педагогических и организационных условий для развития как детей, так и взрослых. В перспективе целесообразно эмпирически исследовать механизмы цифрового импринтинга, а также возможности его коррекции в условиях мультикультурного взаимодействия.

Библиографический список

1. Балацкий Б. В. Вспомогательные импринты и поведение человека // Вестник Российской академии наук. 2007. Т. 77, № 10. С. 880–886.
2. Викторова Е. В. Социальный импринтинг и импрессинг как объекты социально-гуманитарного познания (теоретико-методологические основания и перспективные направления) // Общество: философия, история, культура. 2024. № 8. С. 37–42. <https://doi.org/10.24158/fik.2024.8.4>.
3. Иванюк Т. И. Творчество и личность. Москва: TOP, 2006. 320 с.

4. Лири Т. Семь языков бога. Санкт-Петербург : Экслибрис, 2001. 224 с.
5. Лосев А. Ф. Дерзание духа. Москва: Изд-во политической литературы, 1989. 369 с.
6. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука (логико-методологический анализ). Москва : Мысль, 1983. 284 с.
7. Оконская Н. Б. Импринтинг как системный механизм эволюции общества // Философские науки. 2001. № 1. С. 114–124.
8. Перельман М. Е. История и импрессионизм поколений / М. Е. Перельман, М. Я. Амусья, А. П. Пуговкин // Посев. 2004. № 11. С. 30–34.
9. Полетаева Н. М. Врожденные поведенческие инстинкты и педагогика // Образование и качество жизни. 2017. № 4 (6). С. 19–22.
10. Сагатовский В. Н. Философия развивающейся гармонии: в 3 ч. Ч. 3: Антропология. Санкт-Петербург : С.-Петерб. гос. ун-т, 1999. 288 с.
11. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика. Москва : Астрель, 2020. 988 с.
12. Уилсон Р. А. Психология эволюции. Москва : ООО ИД «София», 2021. 320 с.
13. Фельдман Я. А. Теория уровней и модель человека. Москва : URSS, 2005, 224 с.
14. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Москва : Юрайт, 2025. 334 с.
15. Человек: анатомия, физиология, психология. Энциклопедический иллюстрированный словарь / под ред. А. С. Батуева, Е. П. Ильина, Л. В. Соколовой. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 672 с.
16. Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. Санкт-Петербург : Талисман, 1995. 288 с.
17. Alevan A., Roll, I., McLaren, B. M., & Koedinger K. R. Help helps, but only so much: Research on help seeking with intelligent tutoring systems // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2016. Vol. 26(1). Pp. 205-223.
18. Ammar M.B., Neji M., Alimi A.M., Gouarderes G. The Affective Tutoring System. Expert Systems with Applications. 2010. Vol. 37. Pp. 3013-3022.
19. Applications / ed. by S.G. Maximova // Complex Social Systems in Dynamic Environments. Lecture Notes in Networks and Systems. Springer, Cham. 2023. Vol. 365. P. 39–48.
20. Azoulay P., Liu C. C., & Stuart T. E. Social Influence Given (Partially) Deliberate Matching: Career Imprints in the Creation of Academic Entrepreneurs, Working Paper, Harvard University, Cambridge. 2011.
21. D'Mello S. K., & Graesser A. C. Feeling, thinking, and computing with affect-aware learning technologies. In R. A. Calvo, S. K. D'Mello, J. Gratch & A. Kappas (Eds.), The Oxford handbook of affective computing (pp. 419–434). Oxford University Press, 2015. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199942237.013.032>
22. Dokko G., Wilk S. L., & Rothbard N. P. Unpacking Prior Experience: How Career History Affects Job Performance // Organization Science. 2009. Vol. 20(1). Pp. 51-68.
23. Higgins M. C. Career imprints: Creating leaders across an industry (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass. 2005.
24. Latham A. Crockett K. Mclean D. An adaptation algorithm for an intelligent natural language tutoring system // Computers & Education. 2014. Vol. 71. Pp. 97-110.
25. Leary T. Chaos and Cyber Culture. California, 2014. 272 p.
26. Lorenz K. Über tierisches und menschliches Verhalten. München, 1965. 411 p.
27. McEvily B., Jaffee J., & Tortoriello M. Not All Bridging Ties Are Equal: Network Imprinting and Firm Growth in the Nashville Legal Industry, 1933–1978 // Organization Science. 2012. Vol. 23(2). P. 547-563.
28. Stinchcombe A. L. Social Structure and Organizations. In: J. G. March (Ed.), Handbook of Organizations (pp. 142-193). Chicago: Rand McNally & Co. 1965.
29. Shanabrook D. H., Arroyo I., Woolf B. P., & Burleson W. Visualization of Student Activity Patterns within Intelligent Tutoring Systems / In: Proceedings of the 11th International Conference on Intelligent Tutoring Systems (ITS'2012). 2012. Pp. 46–51.
30. Pekrun R., Frenzel A. C., Goetz T., & Perry R. P. The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education / In: P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), Emotion in education (pp. 13–36). Elsevier Academic Press. 2007.
31. Viktorova E. V. Imprinting and Impression Concepts in Contemporary Knowledge: Problems of Correlation and Interdisciplinary Applications. In: Maximova, S.G. (eds) Complex Social Systems in Dynamic Environments. Lecture Notes in Networks and Systems. Vol 365. P. 39-48. Springer, Cham. 2023.

Reference list

1. Balackij B. V. Vspomogatel'nye imprinty i povedenie cheloveka = Auxiliary imprints and human behavior // Vestnik Rossijskoj akademii nauk. 2007. T. 77, № 10. S. 880–886.
2. Viktorova E. V. Social'nyj imprinting i impressing kak objekty social'no-gumanitarnogo poznaniya (teoretiko-metodologicheskie osnovaniya i perspektivnye napravleniya) = Social imprinting and impressioning as objects of social and humanitarian knowledge (theoretical and methodological foundations and promising directions) // Obshchestvo: filosofija, istorija, kul'tura. 2024. № 8. S. 37–42. <https://doi.org/10.24158/fik.2024.8.4>.
3. Ivanjuk T. I. Tvorchestvo i lichnost' = Creativity and personality. Moskva : TOR, 2006. 320 s.
4. Liri T. Sem' jazykov boga = Seven languages of God. Sankt-Peterburg : Jekslibris, 2001. 224 s.
5. Losev A. F. Derzanie duha = Daring spirit Moskva : Izd-vo politicheskoy literatury, 1989. 369 s.
6. Markarjan Je. S. Teorija kul'tury i sovremennaja nauka (logiko-metodologicheskij analiz) = Cultural theory

and modern science (logical and methodological analysis). Moskva : Mysl', 1983. 284 c.

7. Okonskaja N. B. Imprinting kak sistemnyj mehanizm jevoljucii obshhestva = Imprinting as a systemic mechanism for the evolution of society // *Filosofskie nauki*. 2001. № 1. S. 114–124.

8. Perel'man M. E. Istorija i impressing pokolenij = History and impressing generations / M. E. Perel'man, M. Ja. Amus'ja, A. P. Pugovkin // *Posev*. 2004. № 11. S. 30–34.

9. Poletaeva N. M. Vrozhdjonnye povedencheskie instinkty i pedagogika = Innate behavioral instincts and pedagogy // *Obrazovanie i kachestvo zhizni*. 2017. № 4 (6). S. 19–22.

10. Sagatovskij V. N. Filosofija razvivajushhejsja garmonii = Philosophy of evolving harmony: v 3 ch. Ch. 3: Antropologija. Sankt-Peterburg : S.-Peterb. gos. un-t, 1999. 288 s.

11. Sorokin P. A. Social'naja i kul'turnaja dinamika = Social and cultural dynamics Moskva : Astrel', 2020. 988 s.

12. Uilson R. A. Psihologija jevoljucii = Psychology of evolution. Moskva : OOO ID «Sofija», 2005. 320 s.

13. Fel'dman Ja. A. Teorija urovnej i model' cheloveka = Level theory and human model. Moskva : URSS, 2005, 224 c.

14. Holodnaja M. A. Psihologija intellekta. Paradoxy issledovanija = Psychology of intelligence. Paradoxes of research. Sankt-Peterburg : Jurajt, 2002. 264 c.

15. Chelovek: anatomija, fiziologija, psihologija. Jenciklopedicheskij illjustrirovannyj slovar' = Human: anatomy, physiology, psychology. Encyclopedic Illustrated Dictionary / pod red. A. S. Batueva, E. P. Il'ina, L. V. Sokolovoj. Sankt-Peterburg : Piter, 2001. 672 s.

16. Jefroimson V. P. Genetika jetiki i jestetiki = Genetics of Ethics and Aesthetics. Sankt-Peterburg : Talisman, 1995. 288 c.

17. Aleven A., Roll, I., McLaren, B. M., & Koedinger K. R. Help helps, but only so much: Research on help seeking with intelligent tutoring systems // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2016. Vol. 26(1). Pp. 205–223.

18. Ammar M.B., Neji M., Alimi A.M., Gouarderes G. The Affective Tutoring System. Expert Systems with Applications. 2010. Vol. 37. Pp. 3013–3022.

19. Applications / ed. by S.G. Maximova // *Complex Social Systems in Dynamic Environments. Lecture Notes in Networks and Systems*. Springer, Cham. 2023. Vol. 365. R. 39–48.

20. Azoulay P., Liu C. C., & Stuart T. E. Social Influence Given (Partially) Deliberate Matching: Career Imprints in the Creation of Academic Entrepreneurs, Working Paper, Harvard University, Cambridge. 2011.

21. D'Mello S. K., & Graesser A. C. Feeling, thinking, and computing with affect-aware learning technologies. In R. A. Calvo, S. K. D'Mello, J. Gratch & A. Kappas (Eds.), *The Oxford handbook of affective computing* (pp. 419–434). Oxford University Press, 2015. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199942237.013.032>

22. Dokko G., Wilk S. L., & Rothbard N. P. Unpacking Prior Experience: How Career History Affects Job Performance // *Organization Science*. 2009. Vol. 20(1). Pp. 51–68.

23. Higgins M. C. Career imprints: Creating leaders across an industry (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass. 2005.

24. Latham A. Crockett K. Mclean D. An adaptation algorithm for an intelligent natural language tutoring system // *Computers & Education*. 2014. Vol. 71. Pp. 97–110.

25. Leary T. Chaos and Cyber Culture. California, 2014. 272 p.

26. Lorenz K. Über tierisches und menschliches Verhalten. München, 1965. 411 p.

27. McEvily B., Jaffee J., & Tortoriello M. Not All Bridging Ties Are Equal: Network Imprinting and Firm Growth in the Nashville Legal Industry, 1933–1978 // *Organization Science*. 2012. Vol. 23(2). P. 547–563.

28. Stinchcombe A. L. Social Structure and Organizations. In: J. G. March (Ed.), *Handbook of Organizations* (pp. 142–193). Chicago: Rand McNally & Co. 1965.

29. Shanabrook D. H., Arroyo I., Woolf B. P., & Burleson W. Visualization of Student Activity Patterns within Intelligent Tutoring Systems / In: *Proceedings of the 11th International Conference on Intelligent Tutoring Systems (ITS'2012)*. 2012. Pp. 46–51.

30. Pekrun R., Frenzel A. C., Goetz T., & Perry R. P. The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education / In: P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13–36). Elsevier Academic Press. 2007.

31. Viktorova E.V. Imprinting and Impression Concepts in Contemporary Knowledge: Problems of Correlation and Interdisciplinary Applications. In: Maximova, S.G. (eds) *Complex Social Systems in Dynamic Environments. Lecture Notes in Networks and Systems*. Vol 365. P. 39–48. Springer, Cham. 2023.

Статья поступила в редакцию 27.05.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 27.05.2025; approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья

УДК 159.9.07

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-157

EDN: LRJZHX

Динамика восприятия образа тела в период переживания кризиса середины жизни

Олеся Василис Стефану

Аспирант кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
lastik76@list.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2079-1241>

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, цель которого заключалась в выявлении характера динамики восприятия «образа тела» при кризисном переживании. Гипотеза исследования состояла в предположении, что в деятельность по переживанию динамики восприятия «образа тела» при кризисном переживании оказываются вовлечены все слои субъективного опыта: перцептивный, семантический и ядерный (внемодальный). Динамика восприятия образа тела происходит за счет изменения системы индивидуальных значений и смыслов, оформленных в виде некоего семантического пространства. Для решения поставленной задачи была сформирована разнополая выборка из 43-х человек с наличием кризисных переживаний. Возрастной диапазон участников исследования варьировался от 35 до 47 лет. Специально под задачу исследования был разработан семантический дифференциал «образ тела». Исследование проходило в течение 11-ти месяцев, где на первом этапе выявлялось психологическое содержание «образа тела» при кризисном переживании на настоящий момент времени; на втором этапе – аналогичная процедура повторялась через 11 месяцев для выявления динамики образа. Результаты семантического дифференциала зафиксировали динамику восприятия собственного «образа тела» среди всех участников исследования. Корреляционный анализ показал наличие положительных прямых связей, которые демонстрируют изменение отношения субъекта к своему телу как к позитивному. Структурный анализ выделил системообразующие характеристики: на первом этапе – комфортное; на втором этапе – гибкое, подтянутое. Факторный анализ продемонстрировал динамику значимых факторов, где наиболее информативный фактор на первом этапе исследования – «Здоровье», на втором этапе – «Сексуальность». Формирование позитивного представления о собственном теле говорит о снижении негативного влияния кризисного состояния. Можем утверждать, что стабилизирующим ресурсом, выполняющим адаптационную функцию, является базисная структура «образа тела».

Ключевые слова: образ тела; динамика образа; факторный анализ; системообразующие характеристики; субъективный опыт; корреляционный анализ; семантический дифференциал; кризисное переживание

Для цитирования: Стефану О. В. Динамика восприятия образа тела в период переживания кризиса середины жизни // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 157–168. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-157>. <https://elibrary.ru/LRJZHX>

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Original article

Dynamics of body image perception during the midlife crisis

Olesya V. Stefanu

Post-graduate student at department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
lastik76@list.ru, <https://orcid.org/0009-0003-2079-1241>

Abstract. The article presents the results of an empirical study aimed at identifying the nature of the dynamics of the perception of «body image» during a crisis experience. The hypothesis of the study was that all layers of subjective experience are involved in the activity of experiencing the dynamics of the perception of «body image» during a crisis experience: perceptual, semantic and nuclear (extramodal). The dynamics of the perception of body image occurs due to a change in the system of individual values and meanings, designed as a certain semantic space. To solve the problem, a mixed-sex sample of 43 people with crisis experiences was formed. The age range of the study participants varied from 35 to 47 years, among whom the degree of expression of the experience was observed to be different. Specifically, for the task of the study, the semantic differential «body image» was developed. The study was conducted for 11 months, where at the first stage the psychological content of the «body image» during a crisis experience at the present moment in time was revealed; at the second stage, a similar procedure was repeated after 11 months to identify the dynamics of the image. The results of the semantic differential recorded the dynamics of the perception of one's own «body image» among all the participants in our study. Correlation analysis showed the presence of positive direct positive correlations, which demonstrate a change in the subject's attitude to his or her body as positive. Structural analysis identified the system-forming characteristics: at the first stage - comfortable; at the second stage – flexible, fit. Factor analysis demonstrated the dynamics of significant factors, where the most informative factor at the first stage of the study was «Health», at the second stage – «Sexuality». The formation of a positive idea of one's own body indicates a decrease in the negative impact of the crisis state. We can assert that the stabilizing resource that performs the adaptive function is the basic structure of the «body image».

Key words: body image; image dynamics; factor analysis; system-forming characteristics; subjective experience; correlation analysis; semantic differential; crisis experience

For citation: Stefanu O. V. Dynamics of body image perception during the midlife crisis. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 157-168. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-157>. <https://elibrary.ru/LRJZHX>

Введение

В психологии образ тела изучается как результат психического отражения в сознании человека собственного тела, основанный на его восприятии, эмоциональной окраске, индивидуальном поведении, и являющийся частью целостного сознания субъекта (П. Федерн, Р. Шонц, П. Бернштейн, Р. Бернс, У. Джейс, К. Роджерс и др.).

Образ тела – целостное восприятие себя человеком, является неотъемлемой картиной его мира. Многие исследователи и ученые рассматривали «образ тела» как один из важнейших элементов самосознания (М. О. Мдивани, Р. И. Меерович, И. М. Сеченов, В. С. Мухина,

С. Л. Рубинштейн, К. Г. Юнг, И. Г. Фихте, Р. Бернс, Ж. Пиаже и др.) [Нагибина, 2019].

Существуют работы, в которых раскрыт процесс развития «образа тела» (А. В. Ермолаева, Д. Н. Каган, И. С. Кон, В. Н. Куница, А. Б. Смолина, Е. Т. Соколова и др.).

Одни исследователи выделяют различные «образы Я»: реальное, зеркальное, идеальное (В. В. Сизикова, В. В. Столин, Н. Толстых), «образ тела», «схема тела» (А. Н. Дорожевец, В. Е. Каган, А. А. Налчаджян, Е. Т. Соколова), социальное «Я» (Ш. Самуэль), феноменальное, беспомощное, межперсональное, фальшивое «Я» (В. В. Столин), настоящее, динамическое, фактическое, вероятное, идеализированное «Я» (М. Розенберг), ретроспективное, проспективное «Я» (Н. И. Сарджавеладзе).

Другие исследователи посвящают свои работы изучению различных феноменов телесности: образ тела (образ физического Я) (А. Н. Дорожевец, О. Г. Мотовилин, Е. Т. Соколова), граница тела (граница телесности) (Д. А. Бескова).

«Образ тела» является неотъемлемой частью «образа мира» и в значительной степени опосредует восприятие действительности. Моделирование «образа тела» и «образа мира» – это взаимообусловленные процессы [Ильясов, 2020].

Изучением «образа мира» занимались отечественные исследователи: Е. Ю. Артемьева, А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, В. Ф. Петренко, В. В. Петухов, С. Д. Смирнов, А. П. Стеценко, Ю. К. Стрелков, А. Г. Шмелев и др.

На становление феномена «образ мира» оказали влияние работы М. М. Бахтина, А. В. Брушлинского, Э. В. Галажинского, Л. Н. Гумилева, В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцевой, М. К. Мамардашвили, Г. А. Берулава, В. П. Зинченко и др.

Как пишет в своей диссертационной работе Л. Г. Жедунова, фундаментальный образ мира воспринимается человеком как абсолютная данность, в которую он включен наряду с другими людьми. В связи с этим выделяется инвариант (неизменный) образа мира, который обусловлен лежащими в его основе социально выработанными опорами (прежде всего – значениями), является единым как для всего социума (социально-культурной общности, этноса), так и для некоторой социально-культурной группы внутри этого социума. А также вариант образа мира – это индивидуально-личностное «представление» мира определенным человеком через призму субъективных установок, смыслов и других компонентов структуры личности. Мир представляется человеку через систему предметных значений, как бы наложенных на восприятие мира [Жедунова, 2010].

События среды – это события, связанные с поведением человека в окружающей среде, то есть его поступки; жизненные события; психологические травмы – проявляются в виде психических состояний (страх, ужас, беспомощность и др.), которые приводят к кризисным переживаниям [Одинцова, 2015].

Любой кризис – это столкновение двух реальностей: с одной стороны, жизненного мира личности, а с другой – объективной действительности, которая радикально противоречит всему предшествующему жизненному опыту личности.

Так как «образ тела» является частью «образа мира», следовательно, исследование динамики

«образа тела» в кризисном состоянии занимает особое место в решении фундаментального вопроса психологической науки и развитии практической психологии: реконструировании психического образа в кризисных условиях.

Одна из проблем практической психологии связана с тем, что тема переживания кризиса до конца не изучена, а кризис является неотъемлемой частью жизни человека. Понимание механизмов, которые помогают разворачивать переживание и конструктивно преодолевать кризисные состояния, имеет огромное практическое значение для осуществления прогнозируемой практической деятельности. Полученные результаты могут быть использованы в профессиональной деятельности психологов, в психодиагностике, психологическом консультировании и психотерапии, позволят выстроить эффективные стратегии психологической помощи клиентам при кризисных переживаниях.

Методология и методы исследования

В основу реализации данного научного замысла и его практической части было положено исследование личностного кризиса, представленное в работе Л. Г. Жедуновой (2010) и содержащее подробное описание разворачивания кризисного процесса во времени, который характеризуется ограничением непрерывности функционирования целостного психического образа реальности. Изучение феноменологии личностного кризиса показывает, что в деятельность по переживанию кризисного состояния оказываются вовлеченными все слои субъективного опыта индивида, являющиеся «строительным материалом образа мира»: перцептивный, семантический и ядерный (внемодальный). Есть основания полагать, что в ситуациях личностного кризиса, в самые трудные моменты переживания именно инвариантный образ мира начинает выполнять стабилизирующую функцию. Его глубинные структуры являются психологическим ресурсом.

С целью выявления изменения «образа тела» во времени при кризисном переживании было проведено самостоятельное исследование. Количественный состав участников – 43 человека: 7 мужчин и 36 женщин, в возрастном диапазоне от 35 до 47 лет (у них наблюдались кризисные переживания). Наличие кризисных переживаний у респондентов определялось с помощью фокусного интервью перед началом исследования. Обследование проводилось индивидуально с каж-

дым респондентом. Состав участников на протяжении всего исследования оставался неизменным.

Цель исследования: выявить характер динамики восприятия образа тела при кризисном переживании. Объект исследования: «образ тела» при кризисном переживании. Предмет исследования: реконструкция системы значений, на основе которых строится «образ тела». Методика исследования: семантический дифференциал.

В качестве гипотезы выдвигалось предположение о том, что в деятельность по переживанию динамики восприятия «образа тела» при кризисном переживании оказываются вовлечены все слои субъективного опыта: перцептивный, семантический и ядерный (внемодальный). Динамика восприятия образа тела происходит за счет изменения системы индивидуальных значений и смыслов, оформленных в виде некоего семантического пространства.

Процедура проведения исследования – в два этапа.

Цель первого этапа нашего исследования была направлена на выявление субъективной семантики кризисных переживаний участников. Для этого на основе ассоциативного эксперимента был разработан семантический дифференциал (СД) «образ тела», который представляет собой 27 пар биполярных шкал. Каждому участнику исследования предлагалось оценить свой «образ тела» по семибалльной шкале оценки от -3 до +3. В ходе исследования некоторые участники получали психологическую помощь у психологов, а некоторые справлялись самостоятельно.

В основу создания нашей методики семантического дифференциала была положена идея о том, что человек является носителем субъективного опыта и обладает индивидуальной системой значений и смыслов восприятия собственного образа тела. Каждый человек, рассуждая о собственном образе тела имеет различные представления. Можно сказать, что категория

«образ тела» обладает субъективной семантикой [Серкин, 2008; Кожевникова, 2016].

На втором этапе исследования (спустя 11 месяцев) процедура повторялась для выявления характера динамики «образа тела».

Задачи каждого этапа: построение усредненного профиля восприятия «образа тела»; распределение значимых корреляционных связей; выделение ведущих элементов структуры восприятия «образа тела»; обнаружение ведущих системообразующих факторов.

Результаты исследования

Матрицы результатов оценивания «образа тела» первого и второго этапа исследования были обработаны с помощью математических процедур редукции данных [Наследов, 2004; Первитская, 2013; Трусова, 2023].

Ниже представлены результаты и выявлена динамика по разным параметрам, значениям, характеристикам, факторам.

Значимые различия средних показателей параметров (сила, активность, оценка) семантического дифференциала (по Ч. Осгуду) в динамике:

- все параметры снижаются;
- максимальное снижение наблюдается по параметру «сила» (на 1,31 балла);
- максимально выраженный параметр на первом и втором этапах исследования – «активность»;

Видим, что в кризисном состоянии все параметры (сила, активность, оценка) имеют динамику.

Рассмотрим усредненные профили первого и второго этапа исследования (рисунок 1). Для уточнения: здесь и далее характеристика «женственное для Ж и мужественное для М», где Ж – для женщин, М – для мужчин.

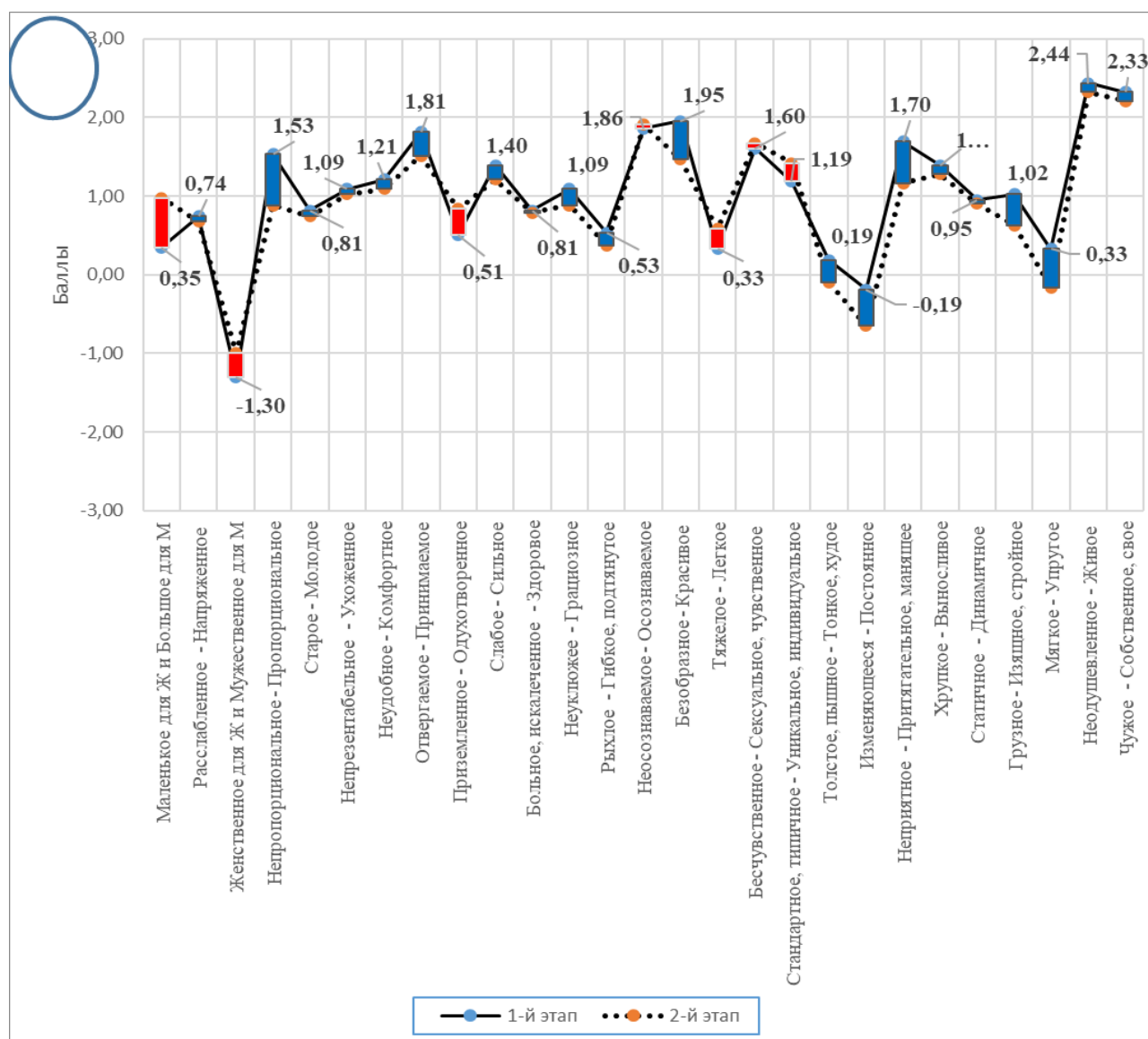


Рисунок 1. Усредненные профили выраженности восприятия «образа тела» первого и второго этапа исследования

Графики усредненных профилей первого и второго этапа исследования, представленные на рисунке 1, демонстрируют динамику восприятия «образа тела» по всем характеристикам. Максимально оценивающие средние значения показателей со знаком «+» на первом и втором этапе – *живое; свое*. Максимально оценивающие средние значения показателей со знаком «–» на первом и втором этапе – *женственное для Ж и мужественное для М; изменяющееся*. Максимальное увеличение средних значений показателей: *маленькое для Ж и большое для М* (на 0,63 балла); *одухотворенное* (на 0,33 балла); *женственное для Ж и мужественное для М* (на 0,3 балла); *легкое* (на 0,25 балла); *уникальное*

(на 0,23 балла). Максимальное снижение средних значений показателей: *пропорциональное* (на 0,65 балла); *красивое* (на 0,48 балла); *изменяющееся* (на 0,46 балла); *притягательное, манящее* (на 0,54 балла); *упругое/мягкое* (на 0,49 балла). Минимально измененные показатели – *здоровое* (на 0,02 балла), *осознаваемое* (на -0,05 балла), *выносливое* (0,03 балла).

Далее для выявления связи между варьирующимися признаками с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена был проведен корреляционный анализ, где нами были обнаружены положительные прямые корреляции. Наглядно динамика корреляционных связей представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Положительные корреляции между переменными (на уровне значимости $p < 0,001$)

1 этап	2 этап
«Изящное, стройное» положительно коррелирует с: гибкое, подтянутое (0,76); ухоженное (0,64); легкое (0,63); тонкое, худое (0,61); принимаемое (0,58); динамичное (0,54); молодое (0,53); пропорциональное (0,51); грациозное (0,49); красивое (0,48); притягательное, манящее (0,48)	«Изящное, стройное» положительно коррелирует с: гибкое, подтянутое (0,85); грациозное (0,70); красивое (0,70); тонкое, худое (0,65); притягательное, манящее (0,62); легкое (0,61); ухоженное (0,58); молодое (0,57); женственное для Ж, мужественное для М (0,52); пропорциональное (0,52); сексуальное (0,50); здоровое (0,49)
«Гибкое, подтянутое» положительно коррелирует с: ухоженное (0,74); принимаемое (0,58); молодое (0,54); сильное (0,54); комфортное (0,50)	«Гибкое, подтянутое» положительно коррелирует с: грациозное (0,76); ухоженное (0,72); женственное для Ж, мужественное для М (0,58); пропорциональное (0,56); комфортное (0,56); молодое (0,55); принимаемое (0,55); здоровое (0,51)
«Притягательное, манящее» положительно коррелирует с: сексуальное (0,63); женственное для Ж, мужественное для М (0,49); грациозное (0,49); красивое (0,48)	«Притягательное, манящее» положительно коррелирует с: красивое (0,75); сексуальное (0,70); гибкое, подтянутое (0,64); грациозное (0,62); ухоженное (0,61); принимаемое (0,56); женственное для Ж, мужественное для М (0,49)
«Принимаемое» положительно коррелирует с: женственное для Ж, мужественное для М (0,61); комфортное (0,51); ухоженное (0,48)	«Принимаемое» положительно коррелирует с: ухоженное (0,55); женственное для Ж, мужественное для М (0,53); комфортное (0,51)
«Красивое» положительно коррелирует с: пропорциональное (0,59); грациозное (0,52); гибкое, подтянутое (0,50); ухоженное (0,49)	«Красивое» положительно коррелирует с: грациозное (0,68); гибкое, подтянутое (0,65); ухоженное (0,63); принимаемое (0,57)
«Комфортное» положительно коррелирует с: пропорциональное (0,59); молодое (0,53); женственное для Ж, мужественное для М (0,50)	«Комфортное» положительно коррелирует с: ухоженное (0,65); пропорциональное (0,56)
«Легкое» положительно коррелирует с: гибкое, подтянутое (0,57); пропорциональное (0,55); грациозное (0,51); комфортное (0,49)	«Легкое» положительно коррелирует с: гибкое, подтянутое (0,59); здоровое (0,55); грациозное (0,52); молодое (0,48)
«Грациозное» положительно коррелирует с: пропорциональное (0,59); ухоженное (0,52); комфортное (0,50)	«Грациозное» положительно коррелирует с: ухоженное (0,62); комфортное (0,62); пропорциональное (0,56); женственное для Ж, мужественное для М (0,50); здоровое (0,50)
«Живое» положительно коррелирует с: притягательное, манящее (0,55); женственное для Ж, мужественное для М (0,51); комфортное (0,48)	«Живое» положительно коррелирует с: уникальное (0,64); осознаваемое (0,56)
«Собственное, свое» положительно коррелирует с: женственное для Ж, мужественное для М (0,55); живое (0,51); комфортное (0,50); принимаемое (0,48); уникальное (0,48)	«Собственное, свое» положительно коррелирует с: осознаваемое (0,68); уникальное (0,61); живое (0,52); ухоженное (0,50)
«Упругое» положительно коррелирует с: гибкое, подтянутое (0,65); изящное, стройное (0,52)	«Здоровое» положительно коррелирует с: комфортное (0,56); принимаемое (0,50); пропорциональное (0,49)
«Выносливое» положительно коррелирует с: сильное (0,62)	«Сексуальное» положительно коррелирует с: красивое (0,68); ухоженное (0,54); гибкое, подтянутое (0,50)
«Осознаваемое» положительно коррелирует с: грациозное (0,56); комфортное (0,49)	«Ухоженное» положительно коррелирует с: женственное для Ж, мужественное для М (0,67)
«Тонкое, худое» положительно коррелирует с: пропорциональное (0,58); легкое (0,51); женственное для Ж, мужественное для М (0,49)	«Уникальное» положительно коррелирует с: осознаваемое (0,65)
«Динамичное» положительно коррелирует с: грациозное (0,56); пропорциональное (0,55)	

Корреляционный анализ выявил наличие достаточно большого числа значимых корреляционных связей между различными элементами смысловой сферы участников исследования на разных этапах кризисного состояния.

Рассматривая структуру связей переменной «изящное, стройное» в динамике, можно заметить, что на втором этапе исследования добавляются характеристики «женственное для Ж, мужественное для М; сексуальное; здоровое».

К переменной *«гибкое, подтянутое»* в динамике добавляются характеристики *«грациозное; женственное для Ж, мужественное для М; пропорциональное; здоровое»*.

К переменной *«притягательное, манящее»* в динамике добавляются характеристики *«гибкое, подтянутое; ухоженное; принимаемое»*.

Переменная *«принимаемое»* сохраняет свои связи на каждом этапе исследования.

Взамен корреляций с переменными *«упругое; выносливое; осознаваемое; тонкое, худое; динамичное»* в динамике образовались новые структуры связей с параметрами *«здоровое; сексуальное; ухоженное; уникальное»*.

Отсюда можем сделать вывод, что динамика есть, и она демонстрирует изменение отношения к своему телу как к более позитивному. Формирование нового представления о теле показывает образ как сексуальный, привлекательный, уникальный, здоровый, принимаемый, ухоженный, осознаваемый.

Следующий этап анализа эмпирических данных был посвящен исследованию системообразующей структуры образа тела при кризисном переживании и выделению структурного ядра (ведущего элемента) для определения «мишеней», то есть дальнейшей психокоррекционной работы с людьми, находящимися в кризисных состояниях. Для решения поставленной задачи на основе результатов корреляционного анализа был проведен структурный анализ – выявление качественного своеобразия структур по методу А. В. Карпова.

На первом этапе ведущим элементом структуры формирования «образа тела» при кризисном переживании была обнаружена характеристика – *«неудобное / комфортное»*, которая имеет наиболее высокий структурный вес (49) и положительно коррелирует с характеристиками: *пропорциональное; молодое; женственное / мужественное*.

Отсюда видно, что моделирование образа тела при остром кризисном состоянии происходит через ощущение телесного комфорта на данный момент времени, то есть насколько человеку удобно и комфортно пребывать в своей телесной оболочке и чувствовать себя в своем теле. Метафорично это можно обозначить в виде вопроса «Как мне в нем?».

Вторым по значимости в данной структуре выступает характеристика *«рыхлое – гибкое, подтянутое»* (структурный вес равен 48), степень выраженности составляет 0,53 балла. Ха-

рактеристика *«гибкое, подтянутое»* положительно коррелирует с такими, как: *ухоженное; принимаемое; сильное; молодое; комфортное*.

Третьим по значимости в общей структуре выступает характеристика *«грузное – изящное, стройное»* (структурный вес равен 48), степень выраженности составляет 1,02 балла. Характеристика *«изящное, стройное»* положительно коррелирует с такими, как: *гибкое, подтянутое; ухоженное; легкое; тонкое, худое; принимаемое; динамичное; притягательное, манящее; красивое; грациозное; молодое; пропорциональное*.

На втором этапе структурообразующим элементом восприятия образа тела стал параметр *«рыхлое / гибкое, подтянутое»* (структурный вес равен 50), который положительно коррелирует с характеристиками: *грациозное; ухоженное; мужественное, женственное; пропорциональное; молодое; комфортное; принимаемое; здоровое*.

Можем заметить, что формирование «образа тела» на втором этапе исследования происходит за счет смены фокуса внимания с параметра *«комфортное»* на *«гибкое, подтянутое»*. Предполагаем, что динамика образа происходит за счет динамики кризисного переживания или динамика кризисного переживания происходит за счет динамики восприятия собственного тела, где тело выступает как опора. Метафорично можно представить отношение к собственному телу в виде вопроса «Какое оно для меня сейчас?».

Вторым по значимости в данной структуре выступает характеристика *«неуклюжее – грациозное»* (структурный вес равен 46), степень выраженности составляет 0,88 балла. Характеристика *«грациозное»* положительно коррелирует с такими, как: *комфортное; ухоженное; пропорциональное; здоровое; мужественное, женственное; принимаемое*.

Третьим по значимости в общей структуре выступает характеристика *«грузное – изящное, стройное»* (структурный вес равен 43), степень выраженности составляет 0,63 балла. Характеристика *«изящное, стройное»* положительно коррелирует с такими, как: *гибкое, подтянутое; грациозное; красивое; мужественное, женственное; пропорциональное; молодое; ухоженное; легкое; сексуальное; тонкое, худое; здоровое; притягательное, манящее*.

От того, насколько высоко или низко оцениваются данные структурообразующие компоненты, зависит оценка всех остальных показателей.

Мы можем утверждать, что формирование образа тела напрямую зависит от уровня удовлетворенности своим телом. Уровень внутреннего комфорта зависит от силы воздействия переживания на субъекта и его способности справиться с этим переживанием. Способность справиться с переживанием зависит от способности чувствовать свою телесность.

Факторный анализ

Для определения структуры взаимосвязей между переменными (характеристиками семантического дифференциала) нами был использован метод структурной классификации (метод главных компонент с последующим ортогональным вращением методом Varimax), в ходе которого были обнаружены латентные факторы, влияющие на восприятие «образа тела». Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты факторного анализа 1-го и 2-го этапа исследования

1 этап	2 этап
1 фактор «Здоровье» (общий вклад в объясняемую дисперсию 18 %): грациозное; легкое; здоровое; осознаваемое; динамичное; изящное, стройное; подтянутое; ухоженное; комфортное; напряженное	1 фактор «Сексуальность» (общий вклад в объясняемую дисперсию 21 %): красивое; притягательное; сексуальное; ухоженное; изящное, стройное; грациозное; гибкое, подтянутое; мужественное, женственное; пропорциональное; принимаемое
2 фактор «Сексуальность» (общий вклад в объясняемую дисперсию 14 %): притягательное; живое; сексуальное; уникальное; мужественное, женственное; собственное; принимаемое; осознаваемое; динамичное; изменяющееся	2 фактор «Осознанность» (общий вклад в объясняемую дисперсию 16 %): собственное, свое; одухотворенное; живое; уникальное; осознаваемое; динамичное; выносливое; сильное; непропорциональное; большое, маленькое
3 фактор «Пропорциональность» (общий вклад в объясняемую дисперсию 14 %): большое, маленькое; тонкое, худое; пропорциональное; красивое; стройное; комфортное; молодое; подтянутое	3 фактор «Динамичность» (общий вклад в объясняемую дисперсию 13 %): тонкое, худое; изящное, стройное; легкое; гибкое, подтянутое; здоровое; молодое; динамичное; изменяющееся; напряженное
4 фактор «Выносливость» (общий вклад в объясняемую дисперсию 12 %): выносливое; упругое; сильное; гибкое; собственное, свое; принимаемое; ухоженное; красивое; стройное	4 фактор «Выносливость» (общий вклад в объясняемую дисперсию 11 %): комфортное; сильное; здоровое; выносливое; пропорциональное; напряженное
Общая дисперсия 58 %	Общая дисперсия 61 %

Из таблицы 2 видно, что наиболее информативный фактор на первом этапе исследования – «Здоровье» (общий вклад в объясняемую дисперсию 18 %). Отсюда можем говорить, что при первичном сборе данных на формирование образа тела при кризисном переживании основное внимание участников нашего исследования было сфокусировано на телесности, на самоощущении своего тела в данный момент времени – здоровье и наличие заболеваний (приобретенных, врожденных).

При повторном сборе данных (спустя 11 месяцев) наиболее информативный фактор – «Сексуальность» (общий вклад в объясняемую дисперсию 21 %), который увеличился на 3 %. Полученная нами динамика на втором этапе исследования говорит о качественном изменении в самоощущении, самовосприятии и самопредъявлении себя миру. Время – это категория, связанная с изменением состояния и деятельностью. Человек постоянно находится в контакте с миром, и процесс изменения происходит за счет активизации адаптационных механизмов.

Процесс адаптации направлен на изменение особенностей отношений между субъектом и средой. Здесь можем говорить, что процесс адаптации к текущему состоянию происходил на всех уровнях организма: физиологическом, психофизиологическом и психологическом.

Результаты факторного анализа подтверждают результаты корреляционного анализа, которые демонстрируют динамику как положительную.

При описании методологии и методов исследования было обозначено, что часть участников получали психологическую помощь, направленную на преодоление кризисного состояния, а некоторые участники справлялись самостоятельно, то есть не обращались к психологу за помощью. Задачей настоящего исследования не было выделить разницу, насколько успешно работает психологическая помощь. Мы, прежде всего, ставили задачу: исследовать функционирование сознания – реконструирование психического образа на разных этапах кризисного состояния при разных условиях. Поэтому мы не можем утверждать, какие

именно участники нашего исследования наиболее успешно преодолевали свой кризис, но знаем, что психологическая помощь помогает эффективнее и быстрее справляться с кризисным переживанием.

Заключение

В этом мире человек может взаимодействовать со средой только через и с помощью своего тела. На процесс формирования образа тела, в первую очередь, влияет физическое состояние субъекта, где центральной фигурой переживания становится тело и его телесные ощущения, тело приобретает роль значимого объекта.

Представленное исследование образа тела (с интервалом 11 месяцев) при кризисном переживании методом семантического дифференциала продемонстрировало положительную динамику в изменении образа.

Можем предполагать, что динамика образа тела среди участников нашего исследования происходила за счет включения субъектов в различные отношения с окружающим миром, где постоянно приходилось вступать в контакт со средой с помощью или через свое тело, таким образом обнаруживая его. В течение такого взаимодействия с миром и с собой необходимо переключать внимание от себя как объекта переживания на разные сферы жизнедеятельности как необходимые задачи для решения.

Преодоление кризиса требует переосмысления своей жизненной позиции и поиска новых стратегий поведения. Так как семантический слой является переходным между поверхностными и ядерными структурами (опираемся на трехслойную модель образа мира), то формирование нового образа требует формирования нового представления о себе, своих возможностях и ограничениях с учетом и опорой на уже имеющееся представление о себе. Все это возможно на уровне переосмысления, осознания и принятия себя, своей гендерной и половой идентичности, принятия своих телесных изменений как данности на текущий момент времени.

Несмотря на то, что отношение к своему телу и телесному образу среди всех участников нашего исследования менялось на протяжении исследования, неизменным было признание тела как своего единственного.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования подтверждают гипотезу о том, что в деятельность по переживанию динамики восприятия «образа тела» при кризисном

переживании оказываются вовлечены все слои субъективного опыта: перцептивный, семантический и ядерный (внемодальный). Позитивная динамика восприятия «образа тела» происходит за счет изменения системы индивидуальных значений и смыслов. Стабилизирующим ресурсом, выполняющим адаптационную функцию при кризисных переживаниях, является базисная структура образа тела.

Можем предложить рекомендацию для специалистов, работающих с людьми в кризисных переживаниях: профессиональные усилия необходимо направлять на работу с телесностью человека – осознание себя как «живого», на его базисное представление о себе и своих возможностях.

Библиографический список

1. Антти Ревонсуо. Психология сознания. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 309 с.
2. Бызова В. М. Психология телесности: личностный подход. Санкт-Петербург : Скифия-принт, 2020. 102 с.
3. Жедунова Л. Г. Восприятие «образа тела» в период переживания кризиса середины жизни / Л. Г. Жедунова, О. В. Стефану // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 121–129.
4. Жедунова Л. Г. Психология личностного кризиса. URL: <http://yarconsultant.ru/scientific-work/247/> (дата обращения: 15.02.2025).
5. Жедунова Л. Г. Феноменологическое исследование субъективного опыта переживания личностного кризиса // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2, № 1. С. 238–243.
6. Калинин Н. В. Психология внутреннего конфликта человека : учебно-метод. пос. / под ред. Ю. А. Клейберга. Ульяновск : УИПКПРО, 2003. 164 с.
7. Карпов А. Оценка целостности психологической системы // Теоретические и методологические проблемы психологии. Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2018. № 2(24). С. 3–15.
8. Кожевникова О. В. Психосемантика. Метод семантического дифференциала : учебно-метод. пос. для студентов высших учеб. заведений / О. В. Кожевникова, С. А. Вьюжанина. Ижевск : ИЦ «Удмуртский университет», 2016. 120 с.
9. Кризисная психология : учеб. пос. для вузов / А. О. Шарапов, Е. П. Пчелкина, О. И. Шех. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2019. 538 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
11. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 444 с.
12. Лопес Е. Г. Кризисология и психология кризисных состояний: учеб. пос. для слушателей фак. повышения квалификации, преподавателей, аспиран-

тов / Е. Г. Лопес, Э. Э. Сыманюк. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2011. 181 с.

13. Лоуэн А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела / пер. с англ. С. Коледа. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2006. 256 с.

14. Мешкова Т. А. Концепция позитивного образа тела в современной зарубежной психологии // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 2. С. 55–69.

15. Нагибина Н. Л. Субъективно воспринимаемая напряженность тела как базовая характеристика состояния и мировосприятия человека / Н. Л. Нагибина, Ж. Г. Титова, А. В. Титов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. Т. 8, № 5А. С. 85–98.

16. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пос. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 392 с.

17. Одинцова М. А. Психология жизнестойкости : учеб. пос. 2-е изд. стер. Москва : Флинта, 2015. 292 с.

18. Пантелеева В. В. Психология кризисных состояний личности : учеб. пос. / В. В. Пантелеева, О. И. Арбузенко. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2011. 194 с.

19. Первйтская А. М. Математические методы в психологии : учеб. пос. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2013. 70 с.

20. Психологические исследования внешности и образа тела : кол. монография / отв. ред. А. Г. Фаустова. Рязань : ОТСиОП, 2022. 223 с.

21. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики : учеб. пос. для вузов. Москва : Пчела, 2008. 382 с.

22. Слепко Ю. Н. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования : учеб. пос. / Ю. Н. Слепко, Т. В. Ледовская. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. 136 с.

23. Стефану О. В. Динамика восприятия «образа тела» при кризисном переживании // Живая психология. Ростов-на-Дону, 2024. Т. 11, № 8. С. 35–45.

24. Трусова А. Ю. Анализ данных. Многомерные статистические методы : учеб. пос. Самара : Изд-во Самарского ун-та, 2023. 92 с.

25. Тхостов А. Ш. Психология телесности. Москва : Смысл, 2002. 287 с.

26. Шарапов А. О. Кризисная психология : учеб. пос. для вузов / А. О. Шарапов, Е. П. Пчелкина, О. И. Шех. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2019. 538 с.

27. Шишковская А. В. Теоретические представления об образе физического я в психологии // Северо-Кавказский психологический вестник. 2009. № 3. С. 71–78.

28. Я и Мир сквозь призму психологии: системная концепция жизнестроения субъекта / И. И. Ильясов, Н. Л. Нагибина, А. В. Титов, Ж. Г. Титова. Москва ; Берлин : Центр развития человека, 2020. 166 с.

29. Body image among Muslim women in Israel: exploring religion and sociocultural pressures / Y. Sidi [et al.] // Women and Health. 2020. Vol. 60. № 10. P. 1095–1108. DOI:10.1080/03630242.2020.1802399.

30. Effectiveness of a multi-session positive self, appearance, and functionality program on women's body satisfaction and response to media / K. E. Mulgrew [et al.] // Body Image. 2019. Vol. 31. P. 102–111. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.08.012.

31. Gattario K. H., Frisén A. From negative to positive body image: Men's and women's journeys from early adolescence to emerging adulthood // Body Image. 2019. Vol. 28. P. 53–65. DOI:10.1016/j.bodyim.2018.12.002

32. Looking to the future: Priorities for translating research to impact in the field of appearance and body image / M. J. Atkinson [et al.] // Body Image. 2020. Vol. 32. P. 53–61. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.10.006.

33. Male weight trainers' body dissatisfaction and exercise dependence: Mediating role of muscularity drive / H-Y. Liu [et al.] // Psychological Reports. 2019. Vol. 122. № 6. P. 2137–2154. DOI:10.1177/0033294118805010.

34. Markey C.H., Dunaev J.L., August K.J. Body image experiences in the context of chronic pain: An examination of associations among perceptions of pain, body dissatisfaction, and positive body image // Body Image. 2020. Vol. 32. P. 103–110. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.11.005.

35. Messer M., Anderson C., Linardon J. Self-compassion explains substantially more variance in eating disorder psychopathology and associated impairment than mindfulness // Body Image. 2021. Vol. 36. P. 27–33. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.10.002.

36. Turk F., Waller G. Is self-compassion relevant to the pathology and treatment of eating and body image concerns? A systematic review and meta-analysis // Clinical Psychology Review. 2020. Vol. 79. Article ID 101856. 19 p. DOI:10.1016/j.cpr.2020.101856.

37. Tylka T.L. Beyond «truly exceptional»: A tribute to Thomas F. Cash, an innovative leader in the body image field // Body Image. 2019. Vol. 31. P. 191–197. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.10.011.

38. Wet de A. J., Lane B.R., Mulgrew K. E. A Randomised controlled trial examining the effects of self-compassion meditations on women's body image // Body Image. 2020. Vol. 35. P. 22–29. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.07.009.

Reference list

1. Antti Revonsuo Psihologija soznaniya = Psychology of consciousness. Sankt-Peterburg : Piter, 2013. 309 s.
2. Byzova V. M. Psihologija telesnosti: lichnostnyj podhod = Sankt-Peterburg : Skifija-print, 2020. 102 s.
3. Zhedunova L. G. Vospriyatie «obraza tela» v period perezhivaniya krizisa serediny zhizni = Perception of «body image» during a mid-life crisis / L. G. Zhedunova, O. V. Stefanu // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2024. № 1 (136). S. 121–129.

4. Zhedunova L. G. Psihologija lichnostnogo krizisa = Psychology of personal crisis. URL: <http://yarconsultant.ru/scientific-work/247/> (data obrashhenija: 15.02.2025).
5. 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. T. 2, № 1. S. 238–243.
6. Kalinin N. V. Psihologija vnutrennego konflikta cheloveka = Psychology of internal human conflict : uchebno-metod. pos. / pod red. Ju. A. Klejberga. Ul'janovsk : UIPKPRO, 2003. 164 s.
7. Karpov A. Ocenka celostnosti psihologicheskoy sistemy = Assessing the integrity of the psychological system // *Teoreticheskie i metodologicheskie problemy psihologii*. Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Serija «Psihologija», 2018. № 2(24). S. 3–15.
8. Kozhevnikova O. V. Psihosemantika. Metod semanticheskogo differenciala = Psychosemantics. Semantic differential method : uchebno-metod. pos. dlja studentov vysshih ucheb. zavedenij / O. V. Kozhevnikova, S. A. V'juzhanina. Izhevsk : IC«Udmurtskij universitet», 2016. 120 s.
9. Krizisnaja psihologija = Crisis psychology: ucheb. pos. dlja vuzov / A. O. Sharapov, E. P. Pchelkina, O. I. Sheh. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2019. 538 s.
10. Leont'ev A. N. Dejatel'nost', soznanie, lichnost' = Activity, consciousness, personality. Moskva : Politizdat, 1975. 304 s.
11. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii = Methodological and theoretical problems of psychology. Moskva : Nauka, 1984. 444 s.
12. Lopes E. G. Krizisologija i psihologija krizisnyh sostojanij = Crisis science and psychology of crisis states: ucheb. pos. dlja slushatelej fak. povyshenija kvalifikacii, prepodavatelej, aspirantov / E. G. Lopes, Je. Je. Symanjuk. Ekaterinburg : Izd-vo RGPPU, 2011. 181 s.
13. Loujen A. Psihologija tela: bioenergeticheskij analiz tela = Body psychology: bioenergetic body Analysis / per. s angl. S. Koleda. Moskva : Institut obshhegumanitarnyh issledovanij, 2006. 256 s.
14. Meshkova T. A. Konceptija pozitivnogo obraza tela v sovremennoj zarubezhnoj psihologii = The concept of a positive body image in modern foreign psychology // *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija*. 2021. T. 10, № 2. S. 55–69.
15. Nagibina N. L. Subjektivno vosprinimaemaja naprjazhennost' tela kak bazovaja harakteristika sostojanija i mirovosprijatija cheloveka = Subjectively perceived body tension as a basic characteristic of a person's condition and worldview / N. L. Nagibina, Zh. G. Titova, A. V. Titov // *Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanija*. 2019. T. 8, № 5A. S. 85–98.
16. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovanija. Analiz i interpretacija dannyh = Mathematical methods of psychological research. Data analysis and interpretation: ucheb. pos. Sankt-Peterburg : Rech', 2004. 392 s.
17. Odincova M. A. Psihologija zhiznestojkosti = Psychology of resilience : ucheb. pos. 2-e izd. ster. Moskva : Flinta, 2015. 292 s.
18. Panteleeva V. V. Psihologija krizisnyh sostojanij lichnosti = Psychology of crisis states of personality : ucheb. pos. / V. V. Panteleeva, O. I. Arbuzenko. Tol'jatti : Izd-vo TGU, 2011. 194 s.
19. Pervitskaja A. M. Matematicheskie metody v psihologii = Mathematical methods in psychology : ucheb. pos. Kurgan : Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta, 2013. 70 s.
20. Psihologicheskie issledovanija vneshnosti i obraza tela = Psychological studies of appearance and body image : kol. monografija / otv. red. A. G. Faustova. Rjazan' : OTSiOP, 2022. 223 s.
21. Serkin V. P. Metody psihologii sub#ektivnoj semantiki i psihosemantiki = Methods of psychology of subjective semantics and psychosemantics : ucheb. pos. dlja vuzov. Moskva : Pchela, 2008. 382 s.
22. Slepko Ju. N. Analiz dannyh i interpretacija rezul'tatov psihologicheskogo issledovanija = Data analysis and interpretation of psychological study results: ucheb. pos. / Ju. N. Slepko, T. V. Ledovskaja. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2013. 136 s.
23. Stefanu O. V. Dinamika vosprijatija «obraza tela» pri krizisnom perezhivanii = Dynamics of perceiving «body image» during crisis experience // *Zhivaja psihologija*. Rostov-na-Donu, 2024. T. 11, № 8. S. 35–45.
24. Trusova A. Ju. Analiz dannyh. Mnogomernye statisticheskie metody = Data analysis. Multivariate statistical methods : ucheb. pos. Samara : Izd-vo Samarskogo un-teta, 2023. 92 s.
25. Thostov A. Sh. Psihologija telesnosti = Psychology of physicality. Moskva : Smysl, 2002. 287 s.
26. Sharapov A. O. Krizisnaja psihologija = Crisis psychology : ucheb. pos. dlja vuzov / A. O. Sharapov, E. P. Pchelkina, O. I. Sheh. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2019. 538 s.
27. Shishkovskaja A. V. Teoreticheskie predstavlenija ob obraze fizicheskogo ja v psihologii = Theoretical ideas about the image of the physical self in psychology // *Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik*. 2009. № 3. S. 71–78.
28. Ja i Mir skvoz' prizmu psihologii: sistemnaja koncepcija zhiznesozidajushhego sub#ekta = Me and the World through the prism of psychology: the systemic concept of a life-giving subject / I. I. Il'jasov, N. L. Nagibina, A. V. Titov, Zh. G. Titova. Moskva ; Berlin : Centr razvitiya cheloveka, 2020. 166 s.
29. Body image among Muslim women in Israel: exploring religion and sociocultural pressures / Y. Sidi [et al.] // *Women and Health*. 2020. Vol. 60. № 10. P. 1095–1108. DOI:10.1080/03630242.2020.1802399.
30. Effectiveness of a multi-session positive self, appearance, and functionality program on women's body satisfaction and response to media / K. E. Mulgrew [et al.] // *Body Image*. 2019. Vol. 31. P. 102–111. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.08.012.

31. Gattario K. H., Frisén A. From negative to positive body image: Men's and women's journeys from early adolescence to emerging adulthood // *Body Image*. 2019. Vol. 28. P. 53–65. DOI:10.1016/j.bodyim.2018.12.002
32. Looking to the future: Priorities for translating research to impact in the field of appearance and body image / M. J. Atkinson[et al.] // *Body Image*. 2020. Vol. 32. P. 53–61. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.10.006.
33. Male weight trainers' body dissatisfaction and exercise dependence: Mediating role of muscularity drive / H-Y. Liu [et al.] // *Psychological Reports*. 2019. Vol. 122. № 6. P. 2137–2154. DOI:10.1177/0033294118805010.
34. Markey C.H., Dunaev J.L., August K.J. Body image experiences in the context of chronic pain: An examination of associations among perceptions of pain, body dissatisfaction, and positive body image // *Body Image*. 2020. Vol. 32. P. 103–110. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.11.005.
35. Messer M., Anderson C., Linardon J. Self-compassion explains substantially more variance in eating disorder psychopathology and associated impairment than mindfulness // *Body Image*. 2021. Vol. 36. P. 27–33. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.10.002.
36. Turk F., Waller G. Is self-compassion relevant to the pathology and treatment of eating and body image concerns? A systematic review and meta-analysis // *Clinical Psychology Review*. 2020. Vol. 79. Article ID 101856. 19 p. DOI:10.1016/j.cpr.2020.101856.
37. Tylka T.L. Beyond «truly exceptional»: A tribute to Thomas F. Cash, an innovative leader in the body image field // *Body Image*. 2019. Vol. 31. P. 191–197. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.10.011.
38. Wet de A.J., Lane B.R., Mulgrew K.E. A Randomised controlled trial examining the effects of self-compassion meditations on women's body image // *Body Image*. 2020. Vol. 35. P. 22–29. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.07.009.

Статья поступила в редакцию 19.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 19.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-169

EDN: LDNMRG

Ментальная репрезентация родительской семьи

Анастасия Олеговна Новикова¹, Елена Николаевна Корнеева²

¹Аспирант кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

²Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

¹novikova.a.o@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-0084-7897>

²e.korneeva.korneeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5682-5552>

Аннотация. Статья посвящена исследованию ментальной репрезентации родительской семьи на примере особенностей образа родительской семьи у представителей четырех различных поколений, живущих в XX и XXI веке. Приведен краткий анализ феномена образа семьи, данные исследования этого феномена у разных поколений: их взглядов на семейную жизнь и отношения в семье. Представлен теоретический обзор различных аспектов исследования образа семьи, включая структуру, функции образа семьи, его влияния на распределение ролей между членами семьи, их взаимоотношения, изменение ролей мужчин и женщин, взглядов на воспитание детей и межпоколенческие отношения. В статье представлены результаты исследования образа родительской семьи у представителей 4-х разных поколений, начиная с 1945 года и до молодых людей, родившихся уже в XXI веке. Описаны выборка, процедура и методы эмпирического исследования. Задачи исследования включали эмпирическую проверку методик исследования и сравнение образа родительской семьи среди респондентов групп бэби-бумеров, поколений X, Y и Z. Цель исследования – установление межпоколенных различий и сходства в образе родительской семьи и возможных причин их появления. Выявлено, что образ семьи имеет значимые различия у сравниваемых групп респондентов. Также результаты разных групп имеют различия в уровне оценки сплоченности, адаптируемости и некоторых других аспектов восприятия ими семейной жизни. Использование метода свободных описаний позволило выявить значительное сходство в эмоциональном восприятии образа родительской семьи, который у всех респондентов положительно эмоционально окрашен, что позволяет говорить о позитивной роли образа родительской семьи. По методике «Шкала семейной адаптации и сплоченности» результаты всех групп респондентов находятся в средней зоне, что показывает, что образ родительской семьи видится им как достаточно сбалансированный, но способный к изменениям. Полученные результаты свидетельствуют о том, что, несмотря на значительные подвижки в восприятии семьи, образцом которой для большинства людей выступает родительская семья, ее значение остается непреходящим. Выявленные особенности могут служить основанием для разработки различных стратегий психологической поддержки и сопровождения представителей разных поколений в вопросах построения семьи, регуляции внутрисемейных отношений.

Ключевые слова: ментальная репрезентация; образ семьи; образ родительской семьи; поколения; структура семьи; функции семьи; распределение ролей; межпоколенные различия

Для цитирования: Новикова А. О., Корнеева Е. Н. Ментальная репрезентация родительской семьи // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 169–182. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-169>. <https://elibrary.ru/LDNMRG>

Original article

Mental representation of the parent family

Anastasia O. Novikova¹, Elena N. Korneeva²

¹Post-graduate student at department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

²Candidate of psychological sciences, associate professor at department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

¹novikova.a.o@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-0084-7897>

²e.korneeva.korneeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5682-5552>

Abstract. The article is devoted to the study of the mental representation of the parental family by the example of the peculiarities of the parental family image among representatives of four different generations living in the twentieth and twenty-first centuries. It provides a brief analysis of the phenomenon of the family image, research data on it from different generations: their views on family life and family relationships. A theoretical overview of various aspects of the study on the family image is presented, including the structure, functions of the family image, its impact on the distribution of roles between family members, their relationships, changing roles of men and women, views on parenting and intergenerational relations. It is noted that the image of the family has been studied in psychology within the framework of various approaches, including behaviorist, cognitive, humanistic and psychodynamic. The article presents the results of a study of the image of the parental family among representatives of 4 different generations who were born, starting in 1945 and up to young people born in the XXI century. The sample, procedure and methods of the empirical research are described. Its tasks included empirical verification of research methods and comparison of the image of the parental family among the respondents of the baby boomer groups, generations X, Y and Z. The purpose of the study was to establish intergenerational differences and similarities in the image of the parental family and possible causes of their appearance. It was shown that the image of the family has significant differences in the compared groups of respondents. Similarly, the results of different groups have differences in the level of assessments of cohesion, adaptability and some other aspects of their perception of family life. At the same time, the use of the method of free descriptions revealed significant similarities in the emotional perception of the image of the parent family, which was positively emotionally colored in all respondents, which allows us to talk about the positive role of the image of the parent family. According to the «Scale of family adaptation and cohesion» methodology, the results of all groups of respondents were in the middle zone, and this shows that they consider the image of the parent family as quite balanced, but capable of change. The obtained results indicate that, despite significant changes in the perception of the family, the model of which for most people is the parent family, its importance remains enduring. The identified features can serve as a basis for the development of various strategies for psychological support and support of representatives of different generations in matters of family building, regulation of intra-family relations.

Key words: mental representation; family image; parental family image; generations; family structure; family functions; distribution of roles; intergenerational differences

For citation: Novikova A. O., Korneeva E. N. Mental representation of the parent family. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 169-182. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-169>. <https://elibrary.ru/LDNMRG>

Введение

В норме жизнь человека начинается и протекает в периоды детства и подростничества в лоне родительской семьи. Результат ментальной репрезентации ее устоев, образа жизни, характера отношений – образ родительской семьи, который является предметом нашего исследования. Как и всякий образ, он выполняет регуляторную функцию и во многом определяет жизнь и судьбу человека в период последующего взросления и обретения личностной зрелости.

Семья во все времена была основой стабильности и развития общества. Однако само понятие семьи не является чем-то статичным, оно эволюционирует вместе с обществом, в частности в течение времени меняются формы семьи, ее функции, а также представление современников о значимости семьи. В традиционном обществе семья ассоциировалась с многопоколенным домом, где главенствующую роль играл мужчина-кормилец, а женщина занималась домашним хо-

зяйством и воспитанием детей. Эта патриархальная модель, закрепленная религиозными и культурными нормами, оставалась доминирующей на протяжении веков. Но на смену патриархальной модели пришли новые формы: нуклеарные семьи, семьи с одним родителем, гостевые браки, семьи, образованные однополыми партнерами, и другие.

Каждая семья уникальна и имеет свою историю, свои традиции и ценности. Однако общим для всех является то, что семья оказывает значительное влияние на жизнь каждого ее члена. Это место, где мы учимся любить, заботиться друг о друге и строить отношения. В семье формируются наши первые впечатления о мире и людях вокруг нас.

Актуальность исследования образа семьи – как результата ее ментальной репрезентации в сознании личности – определяется в том числе непреходящей значимостью семьи и роли образа родительской семьи, который сопровождает человека на протяжении всей его жизни, и именно поэтому необходимо уделять большое внимание

изучению этого понятия и его влияния на различные аспекты жизни личности. Далее кратко рассмотрим понятие ментальной репрезентации в психологической науке.

Ментальная репрезентация является одним из ключевых понятий когнитивной психологии. Ментальная репрезентация – абстрактное понятие, которое обозначает процесс формирования внутренних образов или моделей реальности, основанных на восприятии и опыте индивида. Ментальные репрезентации можно рассматривать двояко: как процесс (восприятие, представление) и как результат, единицу (описание опыта в контексте мировоззрения). В первом случае, который распространен в зарубежной психологии, внимание уделяется процессуальным и динамическим аспектам ментальной репрезентации, а также её когнитивным функциям. Во втором подходе ментальные репрезентации трактуются как внутренние структуры, формируемые в течение жизни человека, отражающие его картину мира, общества и его самого [Андреева, 1998]. Эта парадигма характерна для некоторых отечественных и зарубежных исследований, она помогает анализировать структуру и содержание вербальных и образных представлений человека.

Ментальные репрезентации исследуются в контексте анализа структур знаний, которые формируются в течение жизни человека и его личного опыта. Понятие ментальная репрезентация позволяет описывать как само содержание психического отображения, так и форму, в которой оно осуществляется. Ключевым моментом здесь является использование термина «отображение» (субъективного способа восприятия реальности).

Ментальные репрезентации выполняют несколько важных функций в процессе познания окружающей действительности и выбора способа социального поведения в ней. Во-первых, они позволяют человеку хранить и обрабатывать информацию о внешнем мире. Это особенно важно для долговременной памяти, где информация сохраняется в виде концептуальных схем и ассоциативных связей. Во-вторых, ментальные репрезентации служат основой для принятия решений и планирования действий. Человек может мысленно моделировать возможные сценарии развития событий и выбирать оптимальный путь действий на основе своих представлений о мире. Наконец, ментальные репрезентации играют важную роль в социальном взаимодействии. Люди используют свои представления о других людях и

социальных нормах для интерпретации поведения окружающих и прогнозирования их реакций.

Образ родительской семьи трактуется нами как процесс и результат ментальной репрезентации реального существования индивида в лоне родительской семьи и текущей или оперативно-последующей интерпретации субъективного опыта, полученного там. Итак, образ родительской семьи – это когнитивное отображение, которое формируется в сознании индивида относительно его опыта взаимодействия с родителями, членами семьи и семейной средой в целом. Эта репрезентация включает в себя совокупность знаний, убеждений, эмоций и воспоминаний, связанных с родительской семьей, и оказывает влияние на восприятие, интерпретацию и оценку текущих и будущих отношений внутри семьи.

Теоретический анализ исследований, посвященных образу семьи и образу родительской семьи

В исследованиях образа семьи предметом анализа чаще всего выступают структура семьи, функции семьи, роли членов семьи, взаимоотношения между членами семьи, проблемы и кризисы семейной жизни, влияние социальной среды на семью, ее состав и численность, изменение ролей мужчин и женщин в семье, воспитание детей, межпоколенческие отношения и многое другое.

Вместе с тем не существует и единого определения понятия «образ семьи».

Так, «образ семьи», по Т. М. Мишиной, – это семейная идентичность, определяющая и регулирующая поведение каждого члена семьи [Мишина, 1983].

И. А. Буровихина определяла «образ семьи» как многомерное психологическое образование, формирующееся в процессе совместной деятельности и социального взаимодействия ребенка с окружением (семьей, сверстниками) и являющееся отражением супружеских, детско-родительских, сиблинговых взаимоотношений [Буровихина, 2011].

С точки зрения А. И. Кравченко, образ семьи отражает её особенности, служит достоянием для потомков, предметом гордости и уважения к старшим поколениям [Панферов, 2006].

В рамках бихевиористского подхода образ семьи рассматривается как результат взаимодействия между родителями и детьми, а также между детьми и окружающей средой. В этом контексте образ семьи включает в себя конкретные модели поведения, которые передаются от одного

поколения к другому и реализуются личностью на протяжении ее жизненного пути.

Гуманистические психологи рассматривают семью как важную среду для самоактуализации и роста личности. Образ семьи здесь понимается как система, которая поддерживает индивидуальные потребности и стремления каждого члена семьи, способствует развитию потенциала и укрепляет чувство принадлежности. Именно этот подход нам наиболее близок и будет реализован в дальнейшем исследовании.

В психодинамической теории образ семьи определяется через ранние детские переживания и бессознательные конфликты. Фрейд утверждал, что первые отношения с родителями сильно влияют на развитие личности и могут привести к возникновению различных внутренних конфликтов. Образ семьи включает в себя эти бессознательные аспекты и их влияние на текущие межличностные отношения [Фрейд, 2008].

Системные теоретики рассматривают семью как сложную систему, состоящую из множества взаимосвязанных элементов. Образ семьи здесь описывается через динамику этой системы, включая коммуникационные паттерны, ролевые ожидания и способы разрешения конфликтов. Системные терапевты работают над улучшением функционирования всей системы, а не отдельных ее компонентов [Варга, 2001].

Другим анализируемым нами понятием является понятие «образ родительской семьи (ОРС)».

Согласно Д. А. Ошанину, образ родительской семьи является комплексом представлений, сформированных в процессе взаимодействия ребенка с родителями и другими членами семьи в детстве. Он указывает на этот образ как на условие для формирования и функционирования психологических механизмов личности [Ошанин, 2008]. Б. Ф. Ломов рассматривает образ родительской семьи как важный регулятор психического развития личности, включающий представления о родителях, других членах семьи и отношениях внутри семьи [Ломов, 1984].

Зарубежные исследования также подтверждают, что образ родительской семьи оказывает значительное влияние на формирование личности и может быть изменен через терапевтические методы. Образ семьи рассматривается как внутренняя модель, созданная на основе опыта индивида, и как ключевой личностный конструкт, влияющий на цели, ценности и мотивы человека [Nichols, 2008].

Образ родительской семьи в когнитивном подходе представляет собой внутреннюю модель, созданную на основе личного опыта индивида. Эта модель включает в себя обобщенные образы и представления, связанные с определенными стереотипами, ожиданиями и схемами мышления. Образ семьи считается ключевым личностным конструктом, влияющим на формирование целей, ценностей и мотивов человека.

Согласно когнитивному подходу, на формирование образа родительской семьи влияют такие компоненты, как мнения, ожидания и воспоминания, связанные с отношениями в семье. Анализ мыслительных процессов, связанных с этим образом, помогает выявить возможные искажения в восприятии и трактовке событий прошлого и преодолеть их в процессе психотерапии [Бэк, 2004; Beck, 2006]. Этот подход так же будет реализован нами в исследовании, в частности в подборе диагностических процедур изучения ОРС.

Таким образом, психологическая трактовка феноменов, обозначаемых понятиями образ семьи и образ родительской семьи, зависит от выбранного теоретического подхода и может включать в себя различные аспекты исследования и воздействия на параметры семейных отношений и взаимодействий, от конкретных моделей поведения до бессознательных конфликтов и межличностной динамики.

В нашем исследовании мы рассматриваем образ родительской семьи в метакогнитивном ракурсе, сосредотачиваясь на нем как на личном конструкте, который включает в себя набор представлений, оценок и социальных ожиданий относительно того, как должны вести себя родители, и какую роль они должны играть в жизни ребенка. Этот образ развивается посредством восприятия ребенком поведения родителей и их взаимоотношений [Новикова, 2023; 2024].

Анализ исследований семьи последних лет позволил выявить, что чаще исследовались следующие психологические особенности семьи: мотивы и установки вступления в брак, отношение к вступлению в брак, роли и функции семьи, вопросы воспитания и детско-родительских отношений и многие другие [Глушко, 2022; Гончаренко, 2024; Маслова, 2024; Хрипкова, 2023; Шурова, 2020].

Исследования образа семьи были посвящены таким сторонам: гендерные особенности образа семьи у отдельных возрастных групп, особенности внутрисемейных отношений, распределение

ролей внутри семьи, метафорический образ семьи [Козаченко, 2020; Морозова, 2021; Селезнева, 2021]. Однако данные исследования не дают представлений относительно образа родительской семьи у представителей разных поколений, чем и было обусловлено проведение нашего эмпирического исследования.

Процедура исследования

Пилотажное исследование проводилось в период с января по март 2024 года с использованием онлайн-платформ. Цели пилотажного исследования: 1. Апробирование подобранных методик исследования на соответствие основной цели и предмету исследования. 2. Анализ и сравнение образа родительской семьи среди представителей четырех поколений: бэби-бумеров, поколения X, Y и Z.

Задачи исследования:

1. Применить подобранные методы для сбора данных.
2. Выявить и сравнить сходства и различия в восприятии семейных отношений и характеристик образа семьи среди представителей разных поколений.
3. Объяснить обнаруженные закономерности и тенденции, обсудить возможные причины выявленных сходств и различий.

База исследования

В пилотажном исследовании приняли участие 62 респондента, давших добровольное согласие на участие в интернет-исследовании. Из общего числа респондентов 8 мужчин, 54 – женщины. Они были распределены по четырем возрастным группам:

1. Поколение «Бэби-бумеров»: 9 человек (60–79 лет).
2. Поколение «X»: 15 человек (40–59 лет).
3. Поколение «Y»: 30 человек (24–39 лет).
4. Поколение «Z»: 8 человек младше 23 лет.

Поколение бэби-бумеров (рожденные после Второй мировой войны, примерно с 1943 по 1963 годы): это поколение выросло в период экономического роста и стабильности, что способствовало развитию у них оптимизма и уверенности в будущем. Они часто характеризуются высоким уровнем социализации, так как выросли в больших семьях и имели много братьев и сестер.

Поколение X (рожденные примерно с 1964 по 1984 годы): представители этого поколения сталкивались с быстрыми изменениями в обществе и экономике, что способствовало формированию более прагматичного и ориентированного на карьеру мировоззрения. Они стремятся к ба-

лансу между работой и личной жизнью, часто имея высокий уровень образования и профессиональной квалификации.

Поколение Y (рожденные примерно с 1984 по 1999 годы): это поколение часто называют «миллениалы», характеризуется повышенным вниманием к технологиям и цифровым медиа. Они выросли в эпоху интернета и мобильных устройств, что повлияло на их предпочтения и стиль жизни. Миллениалы ценят свободу и самовыражение, а также активно участвуют в общественной жизни и благотворительности.

Поколение Z (рожденные с 2000 года и позже): это поколение еще находится в стадии формирования, но уже можно выделить некоторые общие черты. Они полностью погружены в цифровую среду и имеют высокий уровень доступа к информации. Представители этого поколения часто характеризуются стремлением к саморазвитию и устойчивому образу жизни, а также ценят равенство и инклюзию.

Методы и процедура исследования

Для проведения исследования использовались следующие методики:

1. «Шкала семейного окружения», адаптация С. Ю. Куприянова. Эта шкала предназначена для оценки восприятия индивидом своей семьи и взаимоотношений внутри нее. Она позволяет выявить степень поддержки, конфликтности, контроля и близости в семье. Выбор данной процедуры связан с оценкой регуляторного воздействия образа родительской семьи на восприятие реальных процессов и ситуаций внутрисемейного взаимодействия.

2. Метод семантического дифференциала. Данный метод используется для определения субъективного восприятия объектов или понятий через набор биполярных шкал. Он позволяет оценить эмоциональное отношение респондентов к различным аспектам семейной жизни, как реальной, так и имевшей место в родительской семье.

3. Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3 / Тест Олсона). Этот опросник оценивает два ключевых параметра семейной динамики: адаптацию и сплоченность. Адаптация отражает гибкость семьи в реагировании на изменения, а сплоченность – степень эмоциональной связи между членами семьи. Выбрана нами в качестве инструментария, оценивающего бытующие в сознании индивида представления о родительской семье.

4. Опросник «Моя родительская семья – это...», модификация методики «Кто я?» М. Куна, Т. Маклапареда. Эта методика позволяет респондентам выразить своё представление о родительской семье через утверждения и метафоры. Она дает возможность глубже понять восприятие и опыт респондентов относительно их семейного происхождения.

Использование методик было направлено на установление межпоколенных различий образа родительской семьи и их возможных детерминант.

Каждого респондента в ходе исследования мы просили при выборе вариантов ответов ориентироваться на воспоминания, образ собственной родительской семьи.

Результаты исследования и их обсуждение

По методике «Шкала семейного окружения» были получены следующие данные:

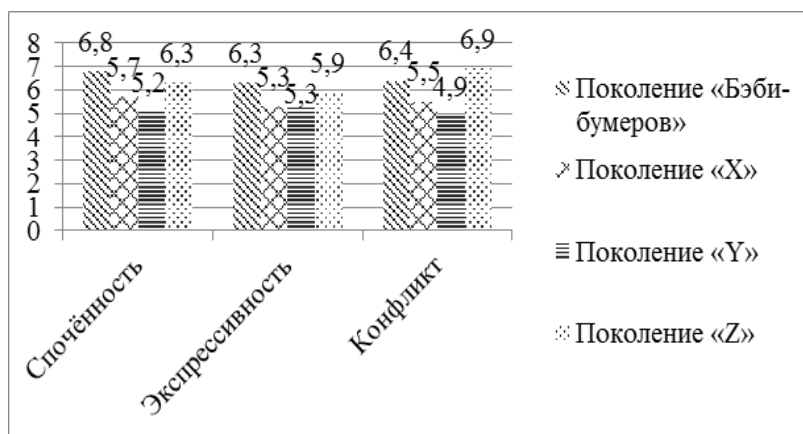


Рисунок 1. Показатели характера отношений между членами семьи

В показателях отношений между членами семьи автор выделяет 3 критерия: сплоченность семейного окружения, его экспрессивность и конфликтность. При этом под сплоченностью понимается степень, в которой члены семьи заботятся, помогают друг другу, выраженность чувства принадлежности к семье; под экспрессивностью понимается степень открытости в выражении своих чувств и возможности действовать в семье, а под конфликтностью – степень, в которой характерно выражение гнева, агрессии в семье.

Анализируя полученные данные по каждому из показателей, можно сделать вывод, что по показателям отношений между членами родительской семьи (сплочённость, экспрессивность, конфликт) можно говорить о том, что в родительской семье поколений «Бэби-бумеров» и «Z» уровни сплочённости, экспрессивности и конфликта находятся в пределах высоких значений. В восприятии родительской семьи групп поколений «Y» и «X» показатели сплочённости, экспрессивности и конфликта находятся в пределах средних значений, то есть установки на идентификацию себя с родительской семьей, заботу друг о друге, конгруэнтность несколько

снижаются, а готовность к отстаиванию своих личностных границ, напротив, растет.

Это позволяет предположить, что для представителей поколений «Бэби-бумеров» и «Z» характерен более эмоциональный и открытый стиль общения в семье, где царит атмосфера тесной взаимосвязанности и взаимоподдержки, но одновременно возможны и конфликты, обусловленные высокой степенью вовлеченности всех членов семьи в жизнь друг друга. Такие семьи часто демонстрируют сильную привязанность и эмоциональную выразительность, однако это может сопровождаться и более частыми столкновениями мнений и интересов.

Для поколений «Y» и «X» характерны более сбалансированные отношения, члены семьи сохраняют определенную дистанцию, позволяя друг другу иметь личное пространство и границы. Здесь меньше конфликтов, поскольку каждый член семьи имеет возможность выражать свои потребности и интересы без чрезмерного давления со стороны других. Однако это может приводить к меньшей степени эмоциональной близости и открытости, что отражается в среднем уровне сплоченности и экспрессивности.

По большей части показатели отношений между членами семьи средние значения выше

в группе представителей поколения «Бэби-бумеров», а наиболее низкие значения – у поколения «Y». Можно также отметить интересную тенденцию: начиная с поколения «Бэби-бумеров» многие показатели снижаются до минимальных у поколения «Y», а затем наблюдается рост у поколения «Z». То есть молодые люди, родившиеся на свет в XXI веке более позитивно воспринимают и оценивают свое семейное окружение и их образ родительской семьи явля-

ется более позитивным по сравнению с двумя предшествующими поколениями.

Вторую группу показателей по методике «Шкала семейного окружения» составили показатели, обеспечивающие личностный рост членов семьи. Сюда автором были отнесены показатели независимости, ориентации на достижения, интеллектуальный и культурный рост, активный отдых, соблюдение морально-нравственных устоев. Результаты представлены на рисунке 2.

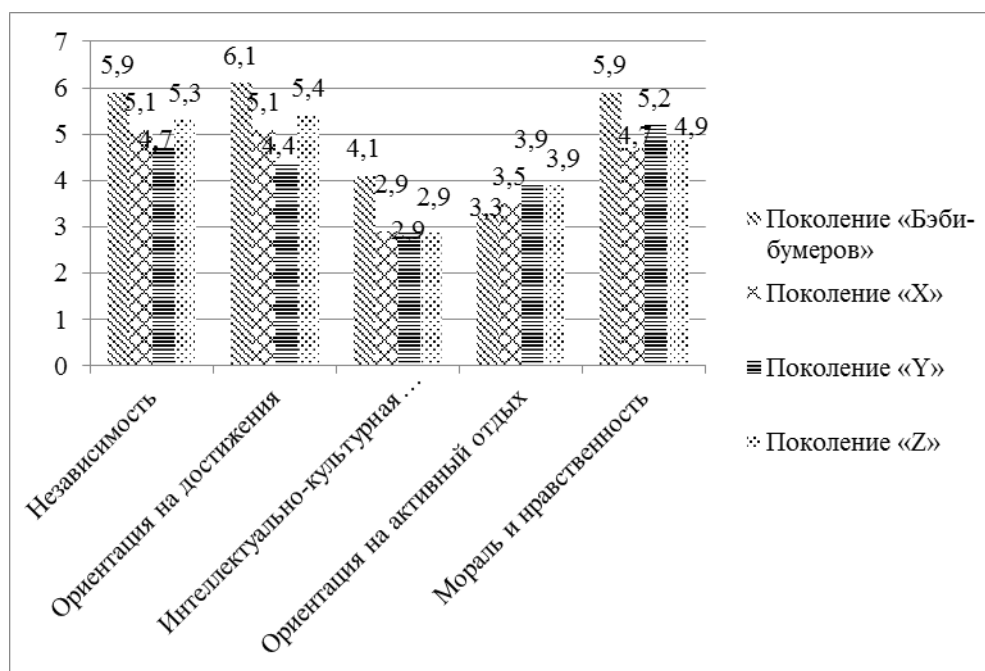


Рисунок 2. Показатели направленности семьи на личностный рост ее членов

При этом под независимостью понимается степень, в которой члены семьи поощряются к независимости и самостоятельности, самоутверждению при решении проблем и принятии решений; под ориентацией на достижения понимается степень значимости, которую придают различным видам деятельности, рассматривая их через призму достижений и соревновательного духа; под интеллектуально-культурной ориентацией понимают уровень вовлеченности членов семьи в социальную, интеллектуальную, культурную и политическую деятельность; под ориентацией на активный отдых понимают степень участия семьи в разнообразных формах активного отдыха и спортивных мероприятиях, а под морально-нравственными аспектами – степень уважения внутри семьи к этическим и моральным принципам и нормам.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что в части показателей личностного роста в восприятии родительской семьи поколени-

ями «Бэби-бумеров» и «Z» уровень независимости, ориентации на достижения выше, чем у остальных поколений. Следовательно, мы можем говорить, что в представлениях и оценках своих родительских семей представителями данных поколений высоко поощрялось самоутверждение, независимость и самостоятельность при принятии различных решений, а также придавалось большое значение достижениям в различных видах деятельности.

Уровень интеллектуально-культурной ориентации значительно выше в родительской семье группы поколения «Бэби-бумеров». Это свидетельствует о стремлении членов семьи к проявлению активности в интеллектуальной, социальной, культурной сферах деятельности. Это может быть объяснено теми социально-политическими и культурными процессами, в которых росли и воспитывались дети данного поколения. Послевоенное время характеризовалось ростом потребности в образовании, бурным развитием

культуры, технологическим прогрессом. Сегодня мир изменился, и приоритеты в сознании индивида тоже претерпели изменения. В современном мире больше внимания уделяется экономическому развитию, технологиям и глобализации, что оказывает влияние на сознание живущих в данное время людей. Культура и образование остаются важными, но их значение в общественном сознании может быть менее выраженным.

Такой показатель, как «ориентация на активный отдых», напротив выше в поколениях «Z» и «Y». Следовательно, можем говорить о том, что современные семьи более активно занимаются различными видами спорта и активного отдыха. Современные возможности, осведомленность людей о здоровом образе жизни и различных методах его достижения, а также доступность спортивных центров, баз отдыха и открытость информации приводит к тому, что люди проявляют большой интерес к спорту и активному отдыху. Кроме того, нельзя забывать о влиянии социальных сетей и популярных блогеров, которые активно пропагандируют здоровый образ жизни и спорт. Это создает дополнительный стимул для участия молодых семей в активных формах досуга, ведь они видят примеры успешных и счастливых людей, ведущих активный образ жизни. Еще одним важным фактором может быть стремление к саморазвитию и улучшению качества жизни. Молодые родители понимают, что

физическая активность полезна не только для их собственного здоровья, но и для воспитания детей. Совместный спорт помогает укрепить семейные связи, развить у детей дисциплину и ответственность, а также привить им любовь к физической активности с раннего возраста.

Показатель «мораль и нравственность» выше в семьях поколений «Бэби-бумеров» и «Y». Следовательно, в данных семьях выше степень семейного уважения к нравственно-этическим ценностям. Это проявляется в укреплении традиционных устоев: взаимной поддержки, уважения к старшим, приверженности семейным обязанностям и соблюдению этических норм поведения.

Таким образом, большая часть показателей личностного роста выше в группе представителей поколения «Бэби-бумеров», а наиболее низкие значения – у поколения «Y», вступившего в пору половой и социальной зрелости в 90-е годы XX века. Наиболее вероятной причиной этого являются различия социально-экономических условий жизни семей, меняющих приоритет на личностный рост или выживание.

Третью группу показателей по «Шкале семейного окружения» составили показатели управления семейной системой, включающие показатель организации внутрисемейных отношений и контроля за ними. Результаты сравнительной оценки по ним представлены на рисунке 3.

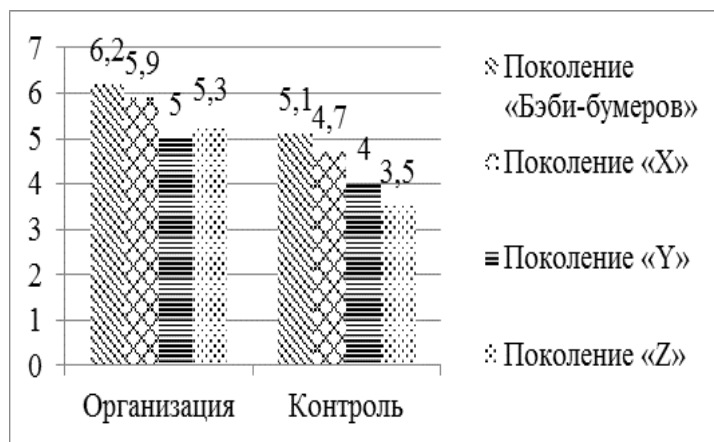


Рисунок 3. Показатели направленности семьи на управление семейной системой

При этом под организацией понимается важность порядка и организованности в семье, включая планирование финансов, четкость семейных правил и распределение обязанностей, а под контролем – степень иерархии в структуре семьи, строгости соблюдения семейных правил и процедур, а также уровня взаимного контроля между членами семьи.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что в части показателей управления семейной системой можно говорить о том, что в родительской семье поколений «Бэби-бумеров» и «X» уровень организации выше, чем у остальных поколений. Следовательно, в родительской семье данных поколений важным показателем являлись порядок и организованность в различ-

ных сферах семейной активности, а также ясность и определенность тех правил и обязанностей, которые существуют в родительской семье.

При этом стоит обратить внимание на то, что данная тенденция может иметь свои корни в исторических условиях формирования этих поколений. Так, поколение «Бэби-бумеров», выросшее после Второй мировой войны, столкнулось с необходимостью восстановления общества и экономики, что могло способствовать формированию устойчивых семейных структур с четкими ролями и обязанностями. Поколение «Х», хотя и выросло уже в эпоху постиндустриального общества, всё же унаследовало многие черты своих родителей: приверженность к стабильности и порядку.

Однако важно учитывать, что в современных семьях представители поколения «Y» («миллениалов») и особенно поколения «Z» наблюдается снижение значимости строгих иерархий и традиционных ролей. Эти поколения больше ориентированы на гибкость, индивидуализм и свободу выбора, что отражается и в их подходах к семейным отношениям. В таких семьях правила могут быть менее жесткими, обязанности распределяются более равномерно между всеми членами семьи, а решения принимаются коллективно.

Уровень контроля значительно выше в родительской семье поколений «Бэби-бумеров» и «Х». Это свидетельствует о стремлении членов семьи контролировать друг друга, поддерживать постоянные и понятные всем правила и иерархию семейной организации. В таких семьях часто четко распределены роли между поколениями: старшие отвечают за принятие важных решений, а младшим отводится роль послушных исполнителей. Этот подход формирует устойчивую систему ценностей, где уважение к старшим и соблюдение традиций становятся основой семейного уклада. В то же время такой контроль может ограничивать индивидуальность молодых членов семьи, что иногда приводит к конфликтам, особенно когда дети стремятся к большей самостоятельности и независимости.

Тем не менее, стабильность и предсказуемость семейных отношений нередко воспринимаются как залог благополучия и безопасности. Члены семьи чувствуют себя защищенными благодаря четким правилам и ожиданиям, которые помогают избежать неопределенности и возможных конфликтов.

Следовательно, показатели управления семейной системой имеют тенденцию снижения

в оценочных суждениях представителей разных поколений и у современной молодежи (поколение «Z») они самые низкие. Это несколько настораживающие результаты, свидетельствующие о деструктивной тенденции в оценке влияния родительской семьи и ее образа на состояние и поведение членов семьи в поколении «Z».

Статистический анализ позволил обнаружить значимые различия по показателю «Ориентация на достижения» между всеми поколениями. Следовательно, в родительской семье поколения «Бэби-бумеров» разным видам деятельности придавался характер достижения и соревнования в большей степени, чем у остальных поколений. Для каждого поколения характерно собственное понимание термина «достижения». Если для старших поколений создание большой семьи зачастую являлось основной целью и достижением, то для современной молодежи актуальными становятся финансовая независимость, получение престижной должности и карьерный рост. Эти различия обусловлены множеством факторов, включая исторические условия, социальные изменения и трансформацию культурных ценностей.

При исследовании по методике «Семантический дифференциал» учитывались ответы только 24-х респондентов, относящихся к трем поколениям. Здесь предметом оценки выступало понятие «Моя родительская семья», представленное в категориях «реальная» и «идеальная». В исследовании использовались 12 полярных шкал, соотносимых с тремя интегративными показателями или факторами:

1. Сила: Крепкий (-3) – Хрупкий (3); Безопасный (-3) – Опасный (3); Устойчивый (-3) – Нестабильный (3); Расслабленный (-3) – Напряженный (3). Характеризует уровень безопасности нахождения респондента в семейном пространстве.

2. Активность: Поддерживающий (-3) – Не поддерживающий (3); Теплый (-3) – Холодный (3); Открытый (-3) – Закрытый (3); Сплоченный (-3) – Разобщенный (3). Характеризует уровень эмоционального контакта, близости членов семьи.

3. Оценка: Дружный (-3) – Враждебный (3); Счастливый (-3) – Несчастливый (3); Гармоничный (-3) – Дисфункциональный (3); Любящий (-3) – Равнодушный (3). Характеризует эмоциональную окраску взаимоотношений внутри семьи.

Результаты оценки по методу семантического дифференциала представлены на рисунке 4.

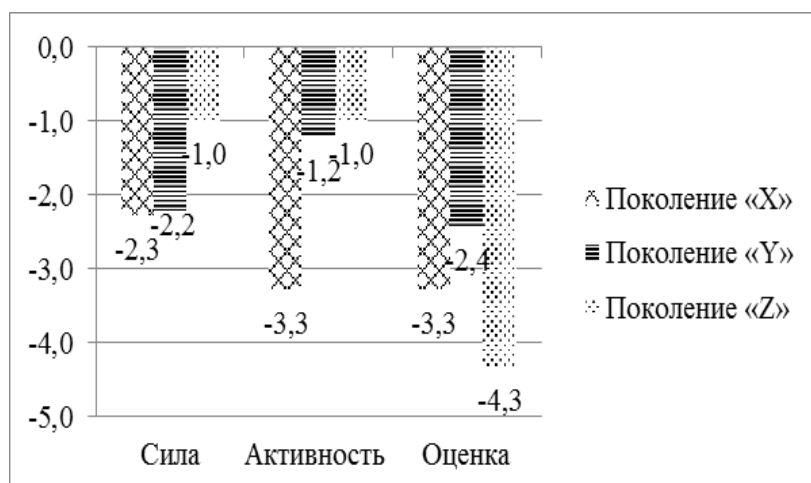


Рисунок 4. Семантическое поле понятия «Моя реальная родительская семья»

Анализируя результаты пилотажного исследования по данному методу, следует отметить, что понятие «Моя реальная родительская семья» представители всех трех поколений оценивают в позитивном ключе. Так, по фактору «Сила» показатель выше в группах представителей поколений «X» и «Y». Следовательно, реальная родительская семья видится представителям данных поколений как безопасная. Респонденты чувствуют себя достаточно расслабленными, ощущают безопасность, крепость семьи как структуры. Такое восприятие семьи как безопасной и крепкой основы обусловлено несколькими аспектами. Во-первых, представители данных поколений выросли в период относительной экономической и политической стабильности, что позволило их семьям сосредоточиться на создании комфортной и защищенной среды для детей. Родители этих поколений часто стремились обеспечить своим детям уверенность в завтрашнем дне, передавая им чувство безопасности и надежности.

Во-вторых, в отличие от предыдущих поколений, у которых было меньше возможностей для личного развития и карьерных достижений, представители поколений «X» и «Y» имели больше свободы выбора в профессиональной сфере. Это дало им возможность создавать стабильные финансовые условия для своей семьи, что, в свою очередь, укрепило ощущение безопасности и прочности семейного союза.

По фактору «Активность» показатель выше в группе представителей поколения «X». Следо-

вательно, реальная родительская семья видится представителям данного поколения как эмоционально теплая, достаточно открытая, сплоченная. Респонденты ощущают в семье поддержку, тепло в жизненных ситуациях. Это ощущение поддержки и тепла особенно важно для данного поколения, так как они выросли в эпоху значительных социальных изменений и экономической нестабильности. Для них семья стала своего рода островком стабильности и безопасности, где можно найти утешение и понимание. Именно поэтому представители этого поколения часто стремятся воссоздать такую же атмосферу в своих собственных семьях, передавая традиции и ценности следующим поколениям.

По фактору «Оценка» показатель выше в группе представителей поколения «Z». Следовательно, реальная родительская семья видится представителям данного поколения как достаточно гармоничная, дарящая счастливые взаимоотношения. Это может свидетельствовать о том, что представители поколения «Z» ценят семейные узы и эмоциональную близость больше, чем предыдущие поколения. Возможно, они выросли в условиях, где родители уделяли особое внимание их воспитанию и развитию, создавая атмосферу доверия и взаимопонимания. Такой подход к семейной жизни формирует у молодых людей позитивный взгляд на роль семьи в обществе и личную жизнь.

Обратимся к результатам по оцениванию понятия «Моя идеальная родительская семья»:

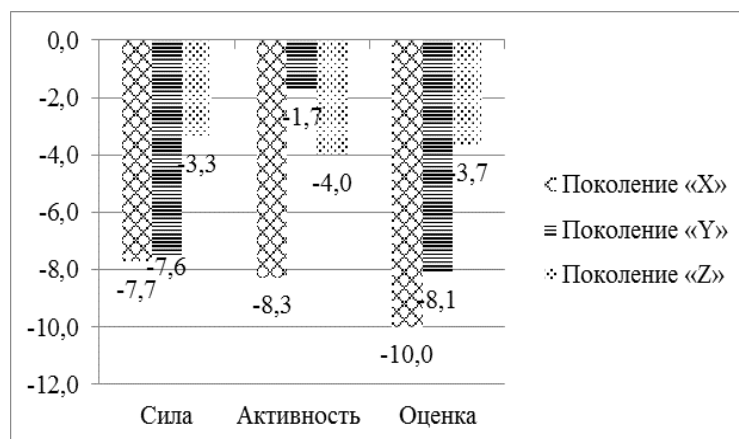


Рисунок 5. Семантическое поле понятия «Моя идеальная родительская семья»

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что по всем показателям идеальной родительской семьи наибольшие значения наблюдаются у поколения «X», а наименьшие – у поколения «Z».

Понятие «Моя идеальная родительская семья» представители всех трех поколений оценивают в позитивном ключе. Так, по фактору «Сила» показатель выше в группах представителей поколений «X» и «Y». Следовательно, идеальная родительская семья видится представителям данных поколений как безопасная. Респонденты вкладывают в это понятие такие ощущения и связанные с ними чувства, как расслабленность, безопасность, крепость структуры семьи.

По фактору «Активность» показатель выше в группе представителей поколения «X». Следовательно, идеальная родительская семья видится представителям данного поколения как эмоционально теплая, открытая, сплоченная. Респондентам важно ощущать в семье поддержку в жизненных ситуациях, которой в реальной семье им не хватает.

По фактору «Оценка» показатель выше в группе представителей поколения «X». Следовательно, идеальная родительская семья видится представителям данного поколения как гармоничная, дарящая счастливые взаимоотношения и любовь.

Визуальное сравнение профилей сематических полей двух понятий говорит о том, что в реальных семьях представителей недостаточно проявляются данные понятия по сравнению с тем, чего бы хотелось видеть и ощущать в идеальной родительской семье.

Важно отметить, что все три поколения воспринимают идеальную родительскую семью в положительном свете, однако различия заклю-

чаются в акцентах, которые они делают на тех или иных аспектах семейного взаимодействия. Поколение «X» придает большее значение безопасности, эмоциональной близости и гармонии в отношениях, что указывает на их стремление к стабильности и поддержке внутри семьи. В то же время поколение «Y» также высоко оценивает эти аспекты, но делает больший упор на активность и открытость в семейных взаимодействиях, возможно, стремясь к большей гибкости и динамичности в семье.

Для поколения «Z» характерно более низкое восприятие идеалов родительской семьи по сравнению с другими поколениями. Это может быть связано с изменениями социальных и культурных условий, в которых формировались их ценности и ожидания. Возможно, они сталкивались с иными вызовами и приоритетами, влияющими на их видение идеальной семьи.

В части данной методики были обнаружены значимые различия по показателю «Открытый – Закрытый» при оценивании реальной семьи всеми поколениями. Поколение «X» склонно оценивать свою реальную родительскую семью как более открытую по сравнению с остальными поколениями. Это, вероятно, связано с тем, что в период становления семей наших родителей преобладали многопоколенные семьи, где жили сразу несколько поколений родственников, что создавало более широкий круг общения. Однако в современном обществе, особенно в городских условиях, семьи стали менее многопоколенными, и, следовательно, менее открытыми для внешнего мира.

По опроснику «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3 / Тест Олсона) были получены следующие данные, представленные на рисунке 6:

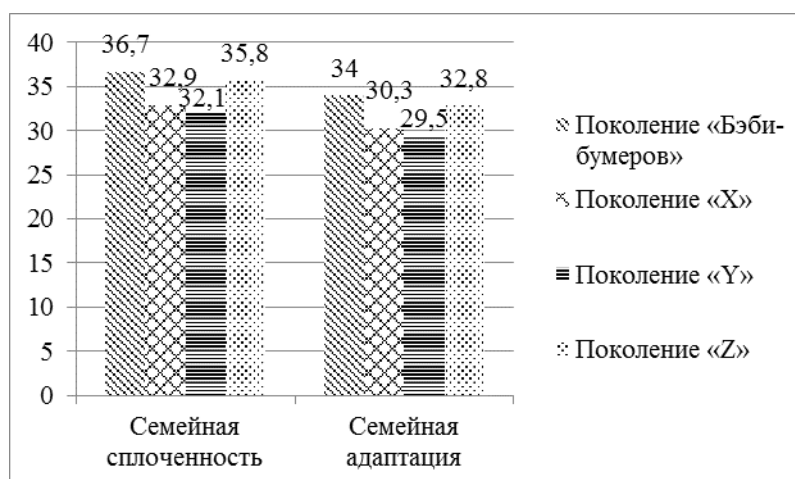


Рисунок 6. Результаты оценки по методике «Шкала семейной адаптации и сплоченности»

Анализируя полученные результаты, можно отметить, что по обоим шкалам фиксируемые показатели находятся в зоне средних значений у всех сравниваемых групп респондентов, при чуть более низких показателях для группы поколения «Y», хотя значимые различия по показателям не обнаружены. Можно также отметить интересную тенденцию: начиная с поколения «Бэби-бумеров» уровни семейной адаптации и сплоченности снижаются до минимальных значений у поколения «Y», а затем наблюдается рост у поколения «Z».

Анализ двух этих показателей позволил установить, что родительские семьи поколений «Бэби-бумеров», «Y» и «Z» по циркулярной модели Д. Х. Олсона относятся к среднесбалансированным семьям, что позволяет семье адекватно функционировать, развиваться и трансформироваться под влиянием различных факторов, а родительская семья поколения «X» относится к несбалансированной структуре.

Несбалансированная структура семьи поколения «X» указывает на наличие определенных трудностей и вызовов, с которыми сталкиваются ее члены. Это может проявляться в таких аспектах, как недостаток открытости в общении, сложности в разрешении конфликтов или отсутствие четких границ между поколениями. Однако важно подчеркнуть, что несбалансированность не обязательно означает дисфункцию или кризис в семье. Скорее, это свидетельствует о наличии зон роста и потенциале для улучшения внутрисемейных отношений.

По проективной методике «Моя родительская семья – это...», модификации методики «Кто я» М. Куна, Т. Маклапареда можно сказать, что большая часть респондентов, описывая свою семью, использует позитивно окрашенные слова и словосочетания (забота, любовь, доброта, под-

держка, опора и др.), что позволяет в целом оценить образ родительской семьи как позитивно эмоционально окрашенный в сознании респондентов всех сравниваемых возрастных групп, то есть поколений «Бэби-бумеров», «X», «Y» и «Z».

Использование двух последних процедур (метода семантического дифференциала и проективной методики «Моя родительская семья») свидетельствуют о том, что, несмотря на значительные подвижки в ментальной репрезентации родительской семьи, образцом которой для большинства людей выступает собственная, а не абстрактная родительская семья, ее значение остается непреходящим и помимо обнаруженных нами межпоколенных различий есть и преемственность образа родительской семьи, сочетающая его позитивную трактовку и дефицитность оценки ее реальных показателей от желаемых, характеризующих образ идеальной семьи.

Заключение

Несмотря на значительное число имеющихся работ, направленных на изучение образа родительской семьи, эта область остается недостаточно изученной и требует более глубокого анализа.

Образ родительской семьи трактуется как процесс и результат ментальной репрезентации опыта жизни в ней. Образ семьи формируется под влиянием множества факторов, таких как культурные традиции, социальная политика, личные убеждения и переживания, и продолжает изменяться (эволюционировать) в условиях непрекращающихся динамичных изменений современного мира.

Выбор диагностических процедур был обусловлен ментальной трактовкой содержания понятия «образ родительской семьи».

В результате проведенного исследования было обнаружено, что две диагностические проце-

дуры, использованные нами в исследовании, позволили установить межпоколенные различия в ментальных репрезентациях родительской семьи представителей разных поколений, а две – выявили скорее сходства этих образов.

В частности, было установлено, что существуют межпоколенные различия в восприятии и оценке образа родительской семьи. Так, образ родительской семьи более позитивно воспринимается представителями более молодого поколения, поскольку он еще не претерпел значительной переоценки, обусловленной социально-культурными трансформациями.

Анализ представлений и оценок родительских семей различных поколений показывает наличие существенных различий в вопросах, касающихся семейного воспитания. Для поколения «Бэби-бумеров» характерны высокие оценки морально-нравственных качеств личности, а также значительное внимание к достижениям членов семьи в различных областях. Родительские семьи этого поколения демонстрируют высокий уровень интеллектуально-культурной ориентации, вероятно, вследствие послевоенного развития образования, культуры и технологий. В современных семьях наблюдается смещение ориентации с интеллектуально-культурной сферы на ориентацию на активный отдых, что объясняется увеличением доступа к спортивным центрам и информации о здоровом образе жизни. При оценке контроля и организации семейной системы отмечается деструктивная тенденция в оценке влияния родительской семьи и ее образа на состояние и поведение членов семьи.

Сравнение образов идеальных и реальных семей указывает на недостаточность или дефицитарность ощущения безопасности, эмоциональной теплоты и сплоченности, а также любви и счастья в реальных семьях, которые доминируют в их представлениях об идеальной родительской семье. Выявленная дефицитарность обнаруживается в оценках представителей всех четырех поколений.

Проведенное исследование позволило осуществить выбор технологий исследования образа родительской семьи как формы ментальной репрезентации социального опыта жизни в родительской семье и обнаружить особенности когнитивной интерпретации содержания данного опыта.

Библиографический список

1. Андреева Е. А. Ментальная репрезентация: динамика и структура / Е. А. Андреева, В. И. Белопольский [и др.] // под ред. А. В. Брушлинского, Е. А. Сергиенко. Москва : ИП РАН, 1998. 319 с.
2. Буровихина И. А. Субъективная картина жизненного пути современных подростков // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2011. № 4. С. 148–160.
3. Бэк Дж. Когнитивная терапия: полное руководство / пер. с англ. Москва : ООО «И. Д. Вильямс», 2006. 400 с.
4. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 142 с.
5. Глушко Ю. С. Психологические особенности отношения современной молодежи к семье и браку // Научный альманах Центрального Черноземья. 2022. № 1–8. С. 193–197.
6. Гончаренко Е. С. Образ семьи у современной молодежи / Е. С. Гончаренко, Н. С. Попова // Современные проблемы психологии образования : мат. II Всерос. научно-практ. конф., посвященной Году семьи в Российской Федерации. Воронеж : Воронежский гос. пед. ун-тет, 2024. С. 15–19.
7. Козаченко Е. Д. Исследование гендерных особенностей образа семьи у подростков // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2020. № 4. С. 115–128.
8. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 444 с.
9. Маслова А. Д. Образ семьи в представлениях студенческой молодежи (на примере студентов ИвГУ) // Молодая семья в представлениях современной молодежи : сб. мат. Всерос. научн. конф. Иваново : Ивановский гос. ун-тет, 2024. С. 34–38.
10. Мишина Т. М. Семейная психотерапия и динамика «образа семьи» / под ред. В. К. Мягер, В. П. Козлова, Н. В. Семеновой-Тянь-Шанской // Психология и психопрофилактика : сб. науч. тр. 1983. С. 21–26.
11. Морозова А. А. Разные поколения о процессах, составляющих семейную жизнь // Форум молодежной науки. 2021. Т. 2, № 4. С. 81–88.
12. Новикова А. О. Образ родительской семьи: трактовка сущности, содержания и характера влияний на личность человека / А. О. Новикова, Е. Н. Корнеева // Интеграция в психологии: теория, методология, практика. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. С. 134–140.
13. Новикова А. О. Современные исследования особенностей образа семьи / А. О. Новикова, Е. Н. Корнеева // Интеграция в психологии: теория, методология, практика. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2024. С. 117–121.
14. Ошанин Д. А. и современная психология: к 100-летию со дня рождения Д. А. Ошанина / под общ. ред. В. И. Панова и Н. Л. Мориновой. Москва ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2008. 292 с.
15. Панферов В. Н. Психология человека. Санкт-Петербург : Изд-во В. А. Михайлова, 2006. 159 с.
16. Селезнева Е. А. Анализ понятий семья и семейные ценности // Проблемы современного образования. 2021. № 5. С. 270–280.
17. Фрейд З. Психология бессознательного. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 400 с.
18. Хрипкова А. Д. Особенности стиля воспитания как фактор формирования психологической безопасности личности семьи // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспек-

тивы развития (к 85-летию ТГПУ им. Л. Н. Толстого) : сб. мат. V межд. научно-практ. конф. Чебоксары : ООО «Издательский дом “Среда”», 2023. С. 264–267.

19. Шурова Н. В. Социально-психологические проблемы современной семьи // Известия Тульского гос. ун-та. Гуманитарные науки. 2020. № 4. С. 79–84.

20. Beck A. T. Cognitive therapy of personality disorders. New York : Guilford Press. 2004. 412 p.

21. Nichols M. P., Schwartz R. C. The Essentials of Family Therapy, Allyn and Bacon, Boston. 2008. 396 p.

Reference list

1. Andreeva E. A. Mental'naja reprezentacija: dinamika i struktura = Mental representation: dynamics and structure / E. A. Andreeva, V. I. Belopol'skij [i dr.] // pod red. A. V. Brushlinskogo, E. A. Sergienko. Moskva : IP RAN, 1998. 319 s.

2. Burovihina I. A. Sub#ektivnaja kartina zhiznennogo puti sovremennyh podrostkov = Subjective view of modern adolescents' life path // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psihologija. 2011. № 4. S. 148–160.

3. Bjek Dzh. Kognitivnaja terapija: polnoe rukovodstvo = Cognitive therapy: a detailed guide / per. s angl. Moskva : ООО «I. D. Vil'jams», 2006. 400 s.

4. Varga A. Ja. Sistemnaja semejnaja psihoterapija = Systemic family psychotherapy. Sankt-Peterburg : Rech', 2001. 142 s.

5. Glushko Ju. S. Psihologicheskie osobennosti otnoshenija sovremennoj molodezhi k sem'e i braku = Psychological features of the attitude of modern youth to family and marriage // Nauchnyj al'manah Central'nogo Chernozem'ja. 2022. № 1–8. S. 193–197.

6. Goncharenko E. S. Obraz sem'i u sovremennoj molodezhi = The image of the family in modern youth / E. S. Goncharenko, N. S. Popova // Sovremennye problemy psihologii obrazovanija : mat. II Vseros. nauchno-prakt. konf., posvjashhennoj Godu sem'i v Rossijskoj Federacii. Voronezh : Voronezhskij gos. ped. un-tet, 2024. S. 15–19.

7. Kozachenko E. D. Issledovanie gendernyh osobennostej obraza sem'i u podrostkov = Adolescent gender-specific family image study // Psihologija i pedagogika v Krymu: puti razvitija. 2020. № 4. S. 115–128.

8. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii = Methodological and theoretical problems of psychology. Moskva : Nauka, 1984. 444 s.

9. Maslova A. D. Obraz sem'i v predstavlenijah studentcheskoj molodjzhi (na primere studentov IvGU) = The image of the family in the ideas of student youth (on the example of IvSU students) // Molodaja sem'ja v predstavlenijah sovremennoj molodezhi : sb. mat. Vseros. nauchn. konf. Ivanovo : Ivanovskij gos. un-tet, 2024. S. 34–38.

10. Mishina T. M. Semejnaja psihoterapija i dinamika «obraza sem'i» = Family psychotherapy and the «family image» dynamics / pod red. V. K. Mjager, V. P. Kozlova, N. V. Semenovoj-Tjan'-Shanskoj // Psihologija i psihoprofilaktika : sb. nauch. tr. 1983. S. 21–26.

11. Morozova A. A. Raznye pokolenija o processah, sostavljajushhih semejnuju zhizn' = Different generations about the processes that make up family life // Forum molodjznoj nauki. 2021. T. 2, № 4. S. 81–88.

12. Novikova A. O. Obraz roditel'skoj sem'i: traktovka sushhnosti, soderzhanija i haraktera vlijanij na lichnost' cheloveka = The image of the parental family: interpretation of the essence, content and nature of influences on a person's personality / A. O. Novikova, E. N. Korneeva // Integracija v psihologii: teorija, metodologija, praktika. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2023. S. 134–140.

13. Novikova A. O. Sovremennye issledovanija osobennostej obraza sem'i = Modern research on the family image characteristics / A. O. Novikova, E. N. Korneeva // Integracija v psihologii: teorija, metodologija, praktika. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2024. S. 117–121.

14. Oshanin D. A. i sovremennaja psihologija: k 100-letiju so dnja rozhdenija D. A. Oshanina Oshanin D. A. and modern psychology: to the 100-th anniversary of D. A. Oshanin's birth / pod obshh. red. V. I. Panova i N. L. Morinovoj. Moskva ; Obninsk : IG-SOCIN, 2008. 292 s.

15. Panferov V. N. Psihologija cheloveka = Psychology of human. Sankt-Peterburg : Izd-vo V. A. Mihajlova, 2006. 159 s.

16. Selezneva E. A. Analiz ponjatij sem'ja i semejnye cennosti = Analysis of the concepts of family and family values // Problemy sovremennogo obrazovanija. 2021. № 5. S. 270–280.

17. Frejd Z. Psihologija bessoznatel'nogo = Psychology of the unconscious. Sankt-Peterburg : Piter, 2007. 400 s.

18. Hripkova A. D. Osobennosti stilja vospitanija kak faktor formirovanija psihologicheskoi bezopasnosti lichnosti sem'i = Peculiarities of the upbringing style as a factor in the formation of psychological security of the family personality // Psihologicheski bezopasnaja obrazovatel'naja sreda: problemy proektirovanija i perspektivy razvitija (k 85-letiju TGPU im. L. N. Tolstogo) : sb. mat. V mezhd. nauchno-prakt. konf. Cheboksary : ООО «Izdatel'skij dom “Sreda”», 2023. S. 264–267.

19. Shurova N. V. Social'no-psihologicheskie problemy sovremennoj sem'i = Social and psychological problems of the modern family // Izvestija Tul'skogo gos. un-teta. Gumanitarnye nauki. 2020. № 4. S. 79–84.

20. Beck A. T. Cognitive therapy of personality disorders. New York : Guilford Press. 2004. 412 p.

21. Nichols M. P., Schwartz R. C. The Essentials of Family Therapy, Allyn and Bacon, Boston. 2008. 396 p.

Статья поступила в редакцию 19.05.2025; одобрена после рецензирования 09.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 19.05.2025; approved after reviewing 09.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-183

EDN: LDUIZS

Психологическая структура и развитие педагогической компетентности

Юрий Николаевич Слепко¹, Елизавета Сергеевна Калачева²,

Анастасия Александровна Смолкина³

¹Доктор психологических наук, доцент, декан педагогического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

²Ассистент кафедры дошкольной педагогики и психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

³Ассистент кафедры дошкольной педагогики и психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1

¹slenko@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>

²calacheva.elizaweta@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-8871-9353>

³anastasiapoluan337@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-3722-9191>

Аннотация. В статье представлены результаты исследования психологической структуры и развития педагогической компетентности на этапе профессионального педагогического образования. Показаны достоинства и недостатки в реализации компетентностного подхода в подготовке современного учителя; раскрыты теоретические и методологические противоречия в интерпретации педагогическим сообществом понятия компетенций и цели профессионального педагогического образования. К последним отнесены противоречия между декларируемым и реальным пониманием компетенций, а также сохраняющая свою актуальность установка на формирование готовности к деятельности как цели профессиональной подготовки учителя. В качестве решения обозначенных и ряда других проблем современного педагогического образования предлагается использование компетентностного подхода В. Д. Шадрикова, опирающегося на психологическую теорию профессионального обучения, психологическую теорию деятельности, психологическую теорию способностей и одаренности. На их основе Шадриковым была предложена психологическая структура педагогических компетенций, соотносимая не с процессом педагогического образования в вузе, а с содержанием реальной деятельности учителя.

Опираясь на представление о психологической структуре педагогических компетенций, было проведено эмпирическое исследование, целью которого стала психологическая диагностика уровня сформированности компетентностей у студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»). Общий объем выборки исследования составил 93 человека, в том числе студентов 1-го курса – 23, 2-го курса – 25, 3-го курса – 22, 4-го курса – 23. В качестве методов диагностики педагогических компетенций был использован комплекс методик: 1) стандартизированные опросники, тесты и шкалы; 2) анкеты; 3) компетентностные тесты; 4) результаты промежуточной аттестации студентов по профильным предметам математического, филологического и психолого-педагогического циклов.

В статье представлены основные результаты эмпирического исследования – динамика развития психологической структуры педагогической компетентности. Показано изменение организованности системы компетентности на разных курсах обучения, изменение веса базовых компетентностей в системе. Утверждается, что надежность предложенной Шадриковым психологической структуры педагогических компетенций объясняется соответствием закономерностей ее развития и функционирования ключевым принципам системогенеза деятельности – неравномерности и гетерохронности системы.

В заключении утверждается, что компетентностный подход Шадрикова позволяет преодолеть актуальные противоречия в профессиональной подготовке современного учителя: между декларируемыми и реальными представлениями о результатах педагогического образования, между содержанием профессиональной

подготовки будущего учителя и реальной педагогической деятельностью, а также между установкой на формирование готовности к педагогической деятельности и самой деятельностью как ключевым результатом педагогического образования.

Ключевые слова: компетентностный подход; педагогические компетенции; психологическая структура деятельности; организованность системы компетентности; педагогическое образование; психологическая диагностика; системогенез педагогических компетенций

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-18-00061, <https://rscf.ru/project/24-18-00061/>

Для цитирования: Слепко Ю. Н., Калачева Е. С., Смолкина А. А. Психологическая структура и развитие педагогической компетентности // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 183–196. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-183>. <https://elibrary.ru/LDUIZS>

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Original article

Psychological structure and development of pedagogical competence

Yurii N. Slepko¹, Elizabeth S. Kalacheva², Anastasiia A. Smolkina³

¹Doctor of psychological sciences, associate professor, dean of the faculty of education, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

²Assistant at department of preschool pedagogy and psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

³Assistant at department of preschool pedagogy and psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

¹slepko@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>

²calacheva.elizaweta@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-8871-9353>

³anastasiapoluan337@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-3722-9191>

Abstract. The article presents the results of the study of the psychological structure and development of pedagogical competence at the stage of professional pedagogical education. The advantages and disadvantages of the implementation of the competence-based approach in the training of a modern teacher are shown; theoretical and methodological contradictions in the interpretation of the concept of competencies and the goals of professional pedagogical education by the pedagogical community are revealed. The latter include contradictions between the declared and real understanding of competencies, as well as the continuing relevance of the attitude to the formation of readiness for activity as the goal of professional training of a teacher. As a solution to the above-mentioned and a number of other problems of modern pedagogical education, the use of the competence-based approach by V. D. Shadrikov is proposed, based on the psychological theory of professional training, psychological theory of activity, psychological theory of abilities and giftedness. On their basis, V. D. Shadrikov proposed a psychological structure of pedagogical competencies, correlated not with the process of pedagogical education at a university, but with the content of the real activity of a teacher.

Based on the idea of the psychological structure of pedagogical competencies, an empirical study was conducted, the purpose of which was psychological diagnostics of the level of formation of competencies in students studying in the area of «Pedagogical Education» profile «Primary Education». The total sample size of the study was 93 people, including 1st year students = 23, 2nd year = 25, 3rd year = 22, 4th year = 23. A set of methods was used as methods for diagnosing pedagogical competencies: 1) standardized questionnaires, tests and scales; 2) questionnaires; 3) competence tests; 4) the results of midterm certification of students in specialized subjects of mathematical, philological and psychological-pedagogical cycles.

The main result of the empirical study is described - the dynamics of the development of the psychological structure of pedagogical competence. The change in the organization of the competence system in different period of study, the change in the weight of basic competencies in the system are shown. It is argued that the reliability of the psychological structure of pedagogical competencies proposed by V. D. Shadrikov is explained by the correspondence of the patterns of its development and functioning to the key principles of systemogenesis of activity - unevenness and heterochrony of the system.

In conclusion, it is argued that the competence approach by V. D. Shadrikov allows to overcome the current contradictions in the professional training of a modern teacher: between the declared and real ideas about the results of pedagogical education, between the content of the professional training of a future teacher and real pedagogical activity, as well as between the attitude to the formation of readiness for pedagogical activity and the activity itself as a key result of pedagogical education.

Key words: competence-based approach; pedagogical competencies; psychological structure of activity; organization of the competence system; teacher education; psychological diagnosis; systemogenesis of pedagogical competencies

The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation № 24-18-00061, <https://rscf.ru/project/24-18-00061/>

For citation: Slepko Yu. N., Kalacheva E. S., Smolkina A. A. Psychological structure and development of pedagogical competence. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 183-196. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-183>. <https://elibrary.ru/LDU1ZS>

Введение

В 2026 году в системе высшего педагогического образования в России планируется переход на новые образовательные стандарты, сохраняющие в качестве своей основы компетентностное представление о результатах профессиональной подготовки педагога. Как и ранее, структура требований к результату высшего образования будет включать типы формируемых компетенций – универсальные компетенции, базовые компетенции, общепрофессиональные компетенции, профессиональные компетенции. Подобная схема планируемого результата профессионального образования стала, за некоторыми исключениями, традиционной моделью в представлениях о решаемых выпускниками вуза задачах будущей профессиональной деятельности.

Несмотря на двадцатилетний опыт реализации компетентностного подхода, можно ли однозначно утверждать об успехах его применения в профессиональном педагогическом образовании? Позитивные проявления в реализации подхода связаны с достаточно четким и последовательным нормативным регулированием системы высшего педагогического образования: требования к компетентностным результатам последнего имеют сквозную структуру от федерального государственного образовательного стандарта к основным образовательным программам и далее к программам учебных дисциплин. Помимо этого, существенные ресурсы затрачиваются на повышение качества компетентностной подготовки, например, в формате создания технопарков педагогических компетенций [Козловских, 2022; Лунев, 2022; Милинский, 2022 и др.]. Также и само педагогическое сообщество активно проводит исследования по повышению качества и совершенствованию формирования педагогиче-

ских компетенций в вузе [Ертулов, 2022; Прокаева, 2025; Sakarneh, 2023; Zhaukumova, 2023 и др.].

Вместе с этим сохраняются объективные проблемы в профессиональном педагогическом образовании: по данным Счетной палаты нехватка учителей в школах составляет около 30 %; наблюдается выраженное нежелание молодых выпускников педагогических вузов работать в системе образования [Струкова, 2025]; по-прежнему острой является проблема адаптации молодых учителей к условиям самостоятельной педагогической деятельности на всех уровнях образования [Беляева, 2020; Мачурина, 2016; Прохорова, 2018 и др.]. Заметим, что последнее не является исключительной проблемой российского педагогического образования [Justo, 2018; Schwerdtfeger, 2008; Yoshikawa, 2015 и др.].

Оставляя в стороне традиционно обсуждаемые финансовые и имиджевые аспекты труда учителя, обратим внимание на ряд содержательных противоречий в структуре профессионального педагогического образования, являющихся, по нашему мнению, немаловажными источниками описанных выше проблем.

Во-первых, значительным является противоречие в понимании сущности компетенций как планируемых результатов педагогического образования. На *декларируемом уровне*, представленном в виде федерального государственного образовательного стандарта и основной образовательной программы, заявляется формирование системы компетентностей, позволяющих выпускнику решать задачи педагогической деятельности. Очевидная невозможность интерпретировать компетентность как простой феномен вынуждает разработчиков федеральных государственных образовательных стандартов и основных образовательных программ *рационализировать* понимание последних до универсальных,

общепрофессиональных, профессиональных, специальных и других типов компетенций. Однако и данные типы компетенций представляют собой настолько сложные феномены, что на *реальном уровне* исследуются и формируются более привычные педагогическому сообществу результаты образования. К последним можно отнести формирование, например, профессионально важных качеств [Смыковская, 2022; Цветкова, 2020], общих и профессиональных способностей [Куркина, 2021; Максимова, 2024; Убайдуллоева, 2023], качеств личности специалиста [Гришина, 2017; Рамазанова, 2022], общих и профессиональных знаний, умений и навыков [Пономарева, 2019; Прокаева, 2025; Пупцев, 2019], трудовых действий и операций [Волкова, 2022; Шаймарданова, 2021] и др.

Таким образом, в системе педагогического образования реально реализуется аналитический подход к планируемым результатам, когда формируется не система будущей трудовой деятельности учителя, а лишь отдельные ее аспекты – знания, трудовые действия, качества личности и т. д.

Во-вторых, не менее острой проблемой современного педагогического образования является сохраняющаяся установка на то, что его целью является формирование готовности к педагогической деятельности, а не самой деятельности. Свидетельство тому – многочисленные исследования, направленные на повышение готовности к деятельности через развитие, например, рефлексивных способностей студентов [Габдрахманова, 2015], совершенствование педагогической практики [Лозовская, 2021], формирование мотивации труда [Seryapina, 2018] и др. К сожалению, сколь бы совершенными ни были методы и методики повышения готовности к педагогической деятельности, проблема адаптации к ней не теряет своей актуальности и остроты [Беляева, 2020; Мачурина, 2016; Прохорова, 2018 и др.].

Последнее утверждение носит дискуссионный характер, так как необходимость адаптации выпускника к условиям трудовой деятельности рассматривается в качестве нормы. Однако насколько рациональной и продуктивной является такая профессиональная подготовка будущего учителя, результатом которой является обязательная адаптация к тому, к чему он должен быть готов?

Описание проблем и противоречий в современном педагогическом образовании продолжить не сложно; при этом традиционно констатируемые острые финансовые проблемы не будут в числе первых. Гораздо более существенными

являются проблемы теоретического и методологического характера, связанные с соотношением цели, процесса и результата педагогического образования. Этот тип проблем и противоречий может быть успешно преодолен при использовании основных идей, заложенных в компетентностном подходе В. Д. Шадрикова [Шадриков, 2023; 2024]. Учитывая хорошую известность последнего, рассмотрим его содержание тезисно.

1. Преимущество компетентностного подхода Шадрикова состоит в том, что он является прямым следствием разработанных и многократно доказавших свою надежность психологических теорий профессионального обучения [Шадриков, 1974; 1981], деятельности [Шадриков, 2013], способностей и одаренности [Шадриков, 2019а; 2019б].

2. В рамках обсуждаемых в настоящей статье проблем одним из важнейших положений теории профессионального обучения Шадрикова является использование в нем принципа личностного подхода к процессу обучения. Он звучит следующим образом: «связь между личностью, деятельностью и учением носит двусторонний характер. С одной стороны, “любая деятельность, в том числе и профессиональная, является функцией человека в целом”. С другой стороны, в процессе обучения, в том числе и производственного, формируются способности человека, развивается его личность» [Шадриков, 1974, с. 10]. В таком виде принцип является конкретизацией к пониманию задач профессионального образования принципа единства сознания и деятельности С. Л. Рубинштейна. Поясним это следующим образом: приходя в педагогический университет, выпускник школы уже имеет определенный перечень знаний, способностей, качеств личности, потенциально позволяющих решать задачи педагогической деятельности. В процессе профессионального обучения эти знания, способности, качества личности профессионализируются, то есть у студента формируется представление о том, как использовать имеющиеся и приобретаемые психологические ресурсы для решения педагогических задач. Именно поэтому и можно говорить, что целью профессионального педагогического образования является формирование не готовности к деятельности, а самой деятельности, проявляющейся в формируемых у студента педагогических знаниях, умениях, навыках, способностях, качествах личности. Вопрос теперь состоит в том, как понимать деятельность вообще и педагогическую деятельность в частности?

3. Еще одно положение, позволяющее утверждать формирование деятельности целью профессионального образования, является ключевая идея деятельностного подхода Шадрикова – учебно-профессиональная деятельность студента – будущего педагога и педагогическая деятельность учителя принципиально не различаются. Если быть точнее, на предметном уровне это существенно разные формы и способы деятельности человека; однако на психологическом уровне это одна и та же *психологическая система деятельности*, имеющая единый системообразующий фактор, то есть результат. В качестве последнего выступает необходимость решения задач по обучению, воспитанию, развитию обучающихся. Принципиально важно, что начало профессионального обучения в вузе – это начало формирования психологической системы педагогической деятельности.

4. Функционирование психологической системы деятельности обеспечивается взаимодействием ее функциональных блоков – мотивов деятельности, целей деятельности, программы деятельности, информационной основы деятельности, блока принятия решений и профессионально важных качеств. Подчеркнем, что деятельность является системой потому, что, во-первых, она имеет системообразующий фактор – представление реализующего ее субъекта о результате; во-вторых, каждый входящий в нее функциональный блок обеспечивает достижение этого результата.

5. Успешность функционирования психологической системы деятельности определяется качественными и количественными характеристиками уровня развития способностей, знаний, умений, навыков, качеств личности. Сочетание последних и представляет собой *компетентность* человека в решении тех или иных задач. Важно подчеркнуть, что способности в теории Шадрикова [Шадриков, 2019б] рассматриваются как свойства функциональных систем организма, имеющие уровневое строение. Выделяются способности индивида, способности субъекта деятельности, способности личности. Развитие способностей представляет собой сложный процесс интеллектуализации и операционализации способностей индивида в способности субъекта деятельности при направляющей роли способностей личности. Данное отступление важно по той причине, что непродуктивно рассматривать способности как простые действия или операции, которые должны быть сформированы в процессе

профессионального образования. Последнее должно быть сконструировано таким образом, чтобы обеспечить переход от имеющегося у обучающегося потенциала, или уровня развития способностей, к профессионально ориентированным способностям; при этом обучающийся должен научиться управлять способностями через понимание и отношение к задачам профессиональной педагогической деятельности.

6. Так как в процессе педагогического образования формируется психологическая система педагогической деятельности, содержание образования должно быть максимально приближено к условиям реальной трудовой деятельности. Учитывая, что основной формой взаимодействия учителя и ученика является урок, структура формируемых педагогических компетентностей должна быть следующая [Шадриков, 2023, с. 69–82]: личностные качества учителя, компетентность в мотивации учебной деятельности ученика, компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности, информационная компетентность, компетентность в разработке программ педагогической деятельности и принятии педагогических решений, компетентность в организации учебной деятельности.

7. Выше было сказано, что структура компетенции включает в себя взаимодействующие знания, умения и навыки, способности и качества личности. Проиллюстрируем такой подход на примере компетентности в постановке целей и задач педагогической деятельности. Данная компетентность включает две компетенции – «умение перевести тему урока в педагогическую задачу и умение ставить педагогические цели и задачи сообразно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся» [Шадриков, 2023, с. 75]. Раскроем содержание этих компетенций:

а) студент должен приобрести знания о предметном содержании обучения в школе, о типах педагогических целей и задач, о возрастных особенностях обучающихся и др.;

б) умения и навыки по переводу темы урока в педагогическую задачу, по учету возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся должны быть сформированы как в теоретическом обучении, так и в процессе педагогической практики;

в) способности как свойства функциональных систем (внимания, памяти, мышления и др.) в данном случае будут проявляться в возможности использования накопленного знания для решения конкретной педагогической задачи – пере-

вода темы урока в педагогическую задачу, соотнесения возрастных особенностей и возможностей ученика по принятию цели и задачи урока;

г) учитывая, что студенту требуется осознать и сохранить знание о, например, нетождественности темы и цели урока, в процессе профессионального образования должны быть сформированы соответствующие качества личности – настойчивость, уверенность в себе и др.

Предлагаемая структура компетенций и система педагогической компетентности требует интеграции в профессиональной подготовке всех дисциплин, ее обеспечивающих.

Учитывая сказанное, в настоящей статье будут решены две задачи. Во-первых, будет дано эмпирическое обоснование психологической структуры педагогических компетенций. Во-вторых, учитывая, что компетентностный подход Шадрикова является результатом теории системогенеза деятельности, будет решен вопрос – подчиняется ли развитие психологической структуры педагогических компетенций принципам системогенеза, прежде всего, принципам неравномерности и гетерохронности развития системы?

Методология и методы исследования

Методология эмпирического исследования опиралась, во-первых, на предложенное Шадриковым понимание педагогической компетентности учителя как системного взаимодействия профессиональных знаний, умений и навыков, профессиональных способностей и личностных качеств [Шадриков, 2023, с. 70]; во-вторых, на предложенную им и описанную выше психологическую структуру педагогических компетенций.

Целью эмпирического исследования была психологическая диагностика уровня сформированности компетентностей у студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» профиль «Начальное образование». Общий объем выборки составил 93 человека, в том числе студентов 1-го курса = 23, 2-го курса = 25, 3-го курса = 22, 4-го курса = 23.

Учитывая существенно различающиеся типы переменных, входящие в структуру педагогической компетентности в целом и каждой компетентности в частности, оценка их сформированности производилась комплексом диагностических методов и методик: 1) стандартизированные опросники, тесты и шкалы; 2) анкеты; 3) компетентностные тесты; 4) результаты промежуточной аттестации студентов по профильным пред-

метам математического, филологического и психолого-педагогического циклов.

Представленные ниже компоненты педагогических компетентностей даны по [Шадриков, 2023, с. 73-82].

Компетентность: личностные качества учителя.

Компоненты компетентности: вера в силы и возможности обучающихся; интерес к внутреннему миру обучающихся.

Методика диагностики: Анкета «Каждый ученик...» [Мазиллов, 2025].

Компонент компетентности: открытость к принятию других позиций, точек зрения (неидеологизированное мышление педагога).

Методика диагностики: Томский опросник ригидности [Залевский, 2000].

Компонент компетентности: общая культура.

Методика диагностики: вербальные субтесты Теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра [Ясюкова, 2007].

Методика диагностики: Анкета внеучебной активности [Мазиллов, 2025].

Компонент компетентности: эмоциональная устойчивость.

Методика диагностики: личностный опросник Г. Айзенка (вопросы по оценке нейротизма) [Бурлачук, 2001, с. 9–13].

Компоненты компетентности: позитивная направленность на педагогическую деятельность; уверенность в себе.

Методики диагностики: Шкала самовосприятия трудоспособности [Смирнова, 2021], Шкала страсти [Золотарева, 2022].

Компетентность: постановка целей и задач педагогической деятельности.

Компоненты компетентности: умение перевести тему урока в педагогическую задачу; умение ставить педагогические цели и задачи сообразно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся.

Методика диагностики: Компетентностный тест «Решение педагогической задачи – перевод темы в цель» [Мазиллов, 2025].

Компетентность: мотивация учебной деятельности ученика.

Компонент компетентности: умение обеспечить успех в деятельности.

Методика диагностики: Компетентностный тест «Педагогическая ситуация» [Мазиллов, 2025; Шадриков, 2018].

Компонент компетентности: компетентность в педагогическом оценивании.

Методика диагностики: Компетентностный тест «Знание видов оценок и педагогическая ситуация» [Мазилов, 2025; Шадриков, 2018].

Компетентность: информационная компетентность.

Компонент компетентности: компетентность в предмете преподавания.

Методика диагностики: результаты промежуточной аттестации студентов по профильным предметам математического, филологического и психолого-педагогического циклов.

Компонент компетентности: компетентность в субъективных условиях деятельности.

Методика диагностики: Тест рефлексии деятельности [Шадриков, 2015].

Компонент компетентности: умение вести самостоятельный поиск информации.

Методика диагностики: Анкета по вопросам профессиональной информационной осведомленности [Мазилов, 2025].

Компетентность: разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений.

Компонент компетентности: умение разработать образовательную программу, выбрать учебники и учебные комплекты.

Методика диагностики: Анкета по вопросам знания структуры нормативной организации образования, нормативной и учебной информации [Мазилов, 2025].

Компонент компетентности: умение принимать решение в различных педагогических ситуациях.

Методики диагностики: Опросник доминирующего уровня проблемности при решении педагогических задач [Кашапов, 2006, с. 663–665]; Опросник оценки способов поведения в конфликтной ситуации [Thomas, 1974]; Компетентностный тест «Решение педагогических ситуаций» [Проблемные педагогические ... , 2015].

В настоящем исследовании не производилась оценка сформированности компетентности в организации учебной деятельности по следующим причинам. Во-первых, данная компетентность представляет собой интегральное психологическое образование, оценка которого предполагает проведение самостоятельного комплексного исследования; во-вторых, следуя описанию данной компетентности [Шадриков, 2023, с. 79–80], ее

оценка целесообразна в условиях непосредственной трудовой деятельности учителя.

С целью обработки результатов эмпирического исследования была использована компьютерная статистическая программа IBM SPSS Statistics 19. С целью решения описанных во введении задач в настоящем тексте представлены данные только о развитии психологической системы педагогической компетентности. Для этого были рассчитаны индексы когерентности, дивергентности и организованности системы (подробнее о методике расчета в [Слепко, 2018, с. 161–183]).

Далее перейдем к описанию результатов эмпирического исследования.

Результаты исследования

Представленные в таблице 1 и на рисунке 1 данные позволяют охарактеризовать наиболее общие особенности развития психологической системы педагогической компетентности в процессе профессионального педагогического образования.

Показатель индекса организованности системы свидетельствует о том, что развитие психологической системы педагогической компетентности носит неравномерный характер в процессе профессионального образования. Данный вывод является критически важным для понимания логики развития педагогической компетентности в процессе обучения в педагогическом вузе. Существующая система компетенций (универсальные, общепрофессиональные и профессиональные) предполагает линейное накопление объема знаний, умений, навыков, способностей, личностных качеств. Однако в действительности мы видим прямо противоположный характер их развития.

Таблица 1.
Динамика показателей психологической структуры педагогической компетентности

Индексы психологической системы	Курс обучения			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Индекс когерентности системы	339	280	281	290
Индекс дивергентности системы	239	195	175	223
Индекс организованности системы	100	85	106	67

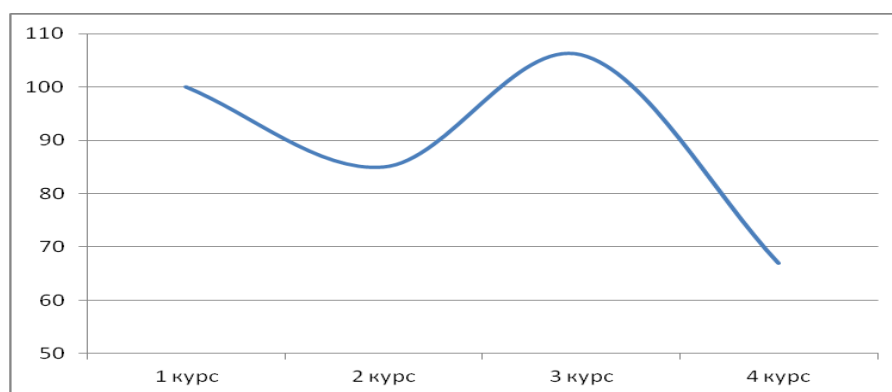


Рисунок 1. Динамика организованности психологической структуры педагогических компетенций

Во-первых, в течение первого и второго курсов обучения организованность психологической системы заметно снижается, что может быть следствием перестройки сформированной на предыдущем этапе образования системы знаний, умений, навыков, способностей, качеств личности; инициация перестройки происходит по причине новых нормативных требований к деятельности, которые предъявляются студенту на этапе профессионального образования.

Во-вторых, обратим внимание, что сопоставлять психологическую систему деятельности выпускника школы и студента первого-второго курсов обучения принципиально возможно. объясняется это тем, что психологическая система учебной деятельности школьника представляет собой динамично развивающееся психологическое образование, генезис которого проходит ряд циклически сменяющих друг друга периодов (подробнее в [Слепко, 2019]. Изменение уровня образования (школа-вуз) и предъявление обучающемуся новых нормативных требований требует перестройки ранее сформированной системы деятельности, чем и объясняется снижение организованности системы на первом-втором курсах обучения.

В-третьих, свидетельством перестройки психологической системы педагогической компетентности под влиянием новых нормативных требований является значительное возрастание организованности системы на третьем курсе обучения. При этом данные таблицы 1 позволяют говорить, что эта перестройка носит позитивный характер – снижается дивергентность системы. То есть из нее исключаются те связи и компоненты, которые не позволяют системе эффективно функционировать. Таким образом на третьем курсе обучения происходит формирование новой психологической системы педагогической компетентности, отвечающей нормативным

требованиям профессионального педагогического образования.

В-четвертых, циклический характер развития психологической системы педагогической компетентности продолжается на четвертом – выпускном курсе обучения. На рисунке 1 мы отчетливо видим резкое снижение организованности системы. Однако это не является свидетельством разрушения системы и ее несоответствия требованиям учебно-профессиональной деятельности. Снижение организованности происходит за счет возрастания дивергентности системы, то есть появления в ней таких компонентов, которые не обеспечивают нормальное функционирование системы (когерентность системы при этом незначительно вырастает). На наш взгляд, появление таких компонентов связано с достижением системой оптимального уровня функционирования, достаточного для решения задач учебно-профессиональной деятельности. Свидетельством последнего является возрастание среднего показателя академической успеваемости студентов с третьего ($Mx=4,02$) по четвертый ($Mx=4,56$) курс.

Установленный тип развития психологической системы педагогической компетентности может быть назван циклическим и приводящим в итоге к оптимальному уровню развития и функционирования системы. Заметим, что полученные данные хорошо согласуются с другими исследованиями, в которых был установлен схожий характер развития психологической системы деятельности в процессе профессионального образования [Бугайчук, 2013; Изотова, 2017; Поваренков, 2018 и др.].

Также следует сказать, что полученные данные свидетельствуют о соответствии процесса развития психологической системы педагогической компетентности принципу неравномерности развития системы, являющемуся фундаментальным в теории системогенеза деятельности

[Шадриков, 2013]. Под неравномерностью здесь понимается нелинейный характер развития системы – под влиянием новых нормативных требований происходит непрерывный процесс развития системы, начинающийся с перестройки сформированной ранее психологической системы деятельности (1-2 курс), продолжающийся в форме поиска новых средств и способов деятельности (3 курс), завершающийся достижением системой оптимального уровня развития и функционирования (4 курс).

Продолжая анализ данных, перейдем к таблице 2, в которой представлен ранговый вес каждой компетентности в психологической системе на разных курсах обучения. В рамках решаемых в статье задач нас интересует тот факт, что в течение всего периода профессионального обучения вес педагогических компетентностей в системе изменяется.

Например, значимость формируемых личностных качеств учителя в системе педагогической компетентности приобретает наибольший вес лишь на третьем курсе обучения. Сопоставляя данные таблицы 2 с данными таблицы 1 и рисунка 1, можно предположить, что это связано с необходимостью осознания студентом тех способов и средств педагогической деятельности, которые ему будут необходимы для успешного решения профессиональных задач в будущем. Буквально речь может идти о наступающем на третьем курсе понимании себя, своих способностей, возможностей в предстоящей педагогической деятельности. Апробация последних и может быть причиной значительного возрастания организованности системы на третьем курсе обучения (см. рисунок 1).

Таким же образом можно объяснить изменение веса других компетенций в структуре педагогической компетентности. Например, на протяжении всего процесса профессионального обучения наблюдается крайне низкое значение информационной компетентности для функционирования и развития системы. Данный факт можно объяснить существующей системой профессиональной подготовки, в которой по-прежнему значительный объем времени обучения студент проводит в стенах педагогического университета. В структуру информационной компетентности входят четыре составляющих: «компетентность в предмете преподавания, компетентность в методах преподавания, компетентность в субъективных условиях деятельности (знание учеников и учебных коллективов), умение вести само-

стоятельный поиск информации» [Шадриков, 2023, с. 76–77]. Преобладание академической подготовки над практической создает условия для формирования только познавательных составляющих информационной компетентности – знаний о предмете, методах и методике преподавания, возрастных особенностях школьников и т. д. Без апробации этих знаний в реальной практической деятельности практически невозможно формирование других компонентов информационной компетентности – способностей и личностных качеств. Ввиду сказанного вполне очевидно, почему информационная компетентность имеет наиболее низкое значение и место в современной структуре педагогической компетентности студента – будущего педагога.

Более подробный анализ и объяснение динамики значимости каждой компетентности имеет важное практическое значение для понимания механизмов организации профессионального педагогического образования. Однако гораздо важнее то, что такой тип развития психологической системы педагогической компетентности соответствует еще одному принципу системогенеза деятельности – принципу гетерохронности развития системы. Разные компоненты системы (в нашем случае – педагогические компетентности) приобретают наибольшее значение для функционирования системы на разных этапах ее развития; при этом невозможно выделить какой-либо тип компетентности, значимость которого остается неизменной в течение всего периода профессионального обучения. Как бы очевидно это не звучало, но на разных этапах профессионального образования будущего педагога наибольшее внимание должно уделяться формированию соответствующей этапу развития системы педагогических компетентностей.

Таблица 2.
Ранговый вес компетентностей в системе

Педагогические компетентности	Курс обучения			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Личностные качества учителя	3*	3	1	3
Компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности	1	1	5	2
Компетентность в мотивации учебной деятельности ученика	2	2	2	1

Информационная компетентность	5	4	4	4
Компетентность в разработке программ педагогической деятельности и принятии педагогических решений	4	5	3	5

**Примечание. Вес рассчитывался как среднее значение суммы статистически значимых положительных связей элементов, входящих в структуру компетентности. Далее компетентности ранжировались по средней сумме связей: 1 ранг – наибольшая сумма, 5 ранг – наименьшая сумма.*

Подчеркнем еще раз – полученные в исследовании результаты дают возможность для более детального и глубокого анализа процесса развития педагогической компетентности в процессе профессионального педагогического образования. В рамках же настоящего текста данное описание результатов является достаточным для решения поставленных задач. Ввиду этого перейдем к обобщению полученных данных.

Заключение

Во-первых, обращение к компетентностному подходу В. Д. Шадрикова позволяет продуктивно преодолеть противоречие между декларируемым и реальным пониманием сущности компетенций. Последние понимаются как системное проявление профессиональных знаний, умений, навыков, способностей и качеств личности, что позволяет в реальном исследовании не сводить их к какому-то одному аспекту компетентности, явлению или феномену.

Во-вторых, сказанное в первом выводе позволяет утверждать непродуктивность аналитического подхода к пониманию и изучению компетенций. Приведенные во введении примеры, а также множество других современных исследований затрагивают лишь отдельные составляющие педагогических компетенций (знания, качества личности, трудовые действия и операции и др.). В итоге, реально формируется не компетентность, а лишь отдельный ее компонент.

В-третьих, теория деятельности В. Д. Шадрикова позволяет конструктивно преодолеть противоречие между установкой на готовность к педагогической деятельности и формированием самой деятельности как результата профессионального образования. Если последнее будет целенаправленно связано с формированием психологической системы педагогической деятельности, вероятность возникновения адаптационных проблем молодого учителя будет сведена к минимуму. Конечно, решение такой проблемы

невозможно без существенной трансформации структуры, методов, методик и технологий профессионального педагогического образования.

В-четвертых, проведенное эмпирическое исследование доказало надежность модели психологической структуры педагогических компетенций за счет использования теории системогенеза деятельности. Была показана неравномерность развития психологической системы педагогической компетентности, что говорит о нелинейности профессионального развития будущего педагога. Вместе с этим была показана и гетерохронность развития системы, требующая постановки таких задач профессионального образования, которые учитывали бы место и роль каждой компетенции в развивающейся системе.

Библиографический список

1. Беляева Е. С. Адаптация молодых педагогов в средней школе: комплексный подход // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 2 (70). С. 57–60.
2. Бугайчук Т. В. Профессиональная идентичность студенческой молодежи и ее структурная характеристика // Youth World Politic. 2013. № 3. С. 71–79.
3. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 528 с.
4. Волкова Е. В. Ресурс общественных дисциплин в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся в контексте требований демонстрационного экзамена / Е. В. Волкова, Л. И. Шаталова // Научный потенциал. 2022. № 3 (38). С. 57–61.
5. Габдрахманова Р. Г. Рефлексивная деятельность студента в системе психолого-педагогического образования как показатель его готовности к профессиональной деятельности / Р. Г. Габдрахманова, Р. М. Хусаинова, С. Е. Чиркина // Образование и саморазвитие. 2015. № 2 (44). С. 55–61.
6. Гришина О. А. Психолого-педагогический инструментарий формирования профессиональной компетенции управленческих кадров образовательных организаций // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2017. № 3-4 (45). С. 25–39.
7. Ертулов Д. А. Психолого-педагогические аспекты совершенствования оценивания формируемых компетенций обучающихся / Д. А. Ертулов, В. В. Молчанов, Р. С. Шерстюк // Педагогический вестник. 2022. № 24. С. 35–37.
8. Залевский Г. В. Томский опросник ригидности Г. В. Залевского // Сибирский психологический журнал. 2000. № 12. С. 129–137.
9. Золотарева А. А. Психометрические свойства русскоязычной версии шкалы страсти к делу Р. Валлеранда / А. А. Золотарева, Л. А. Марчук, А. А. Лебедева и др. // Организационная психология. 2022. Т. 12, № 1. С. 51–69.

10. Изотова Е. Г. Психологические аспекты структуры учебной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 4. С. 213–217.
11. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала. Москва : ПЕР СЭ, 2006. 688 с.
12. Козловских М. Е. Организационно-методическая модель формирования универсальных педагогических компетенций на базе IT-кластера технопарка // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. С. 61.
13. Куркина Н. Р. Развитие предпринимательских компетенций у студентов педагогического вуза / Н. Р. Куркина, Л. В. Стародубцева, Г. А. Шулугина // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 1. С. 16.
14. Лозовская Л. Б. Формирование готовности магистрантов к научно-педагогической деятельности посредством педагогической практики / Л. Б. Лозовская, О. А. Морозов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2021. № 4. С. 53–57.
15. Лунев К. А. Возможности VR/AR лаборатории межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций для обучения будущих учителей химии и физики / К. А. Лунев, А. Ю. Милинский // Вопросы педагогики. 2022. № 5-1. С. 215–217.
16. Мазиллов В. А. Оценка педагогических и учебных компетенций: системогенетический подход / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2025. 72 с.
17. Максимова Ю. О. Инновационные технологии как средство формирования профессиональной лексической компетенции студентов педагогических специальностей и профилей подготовки / Ю. О. Максимова, Т. Х. Буслаева, Ю. И. Павлова // Антропологическая дидактика и воспитание. 2024. Т. 7, № 2. С. 193–207.
18. Мачурина Т. Н. Алгоритм работы школьного психолога с молодым педагогом: адаптация к школе и гармонизация профессиональной коммуникации // Народное образование. 2016. № 7-8 (1458). С. 105–107.
19. Милинский А. Ю. Возможности технопарка универсальных педагогических компетенций Благовещенского ГПУ для проектной деятельности школьников по физике // Вопросы педагогики. 2022. № 3-2. С. 149–152.
20. Поваренков Ю. П. Системогенетический анализ развития учебной деятельности. Ч. I. / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 133–138.
21. Пономарева З. В. Алгоритм оценки сформированности профессиональных и специальных компетенций выпускников педагогического вуза / З. В. Пономарева, О. А. Крутских, Т. В. Бакалова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2019. № 4. С. 121–126.
22. Проблемные педагогические ситуации / под общ. ред. В. Д. Шадрикова. Москва : Университетская книга, 2015. 59 с.
23. Прокаева А. О. Формирование исследовательских компетенций студентов в процессе прохождения педагогических практик // Педагогическое образование. 2025. Т. 6, № 1. С. 259–266.
24. Прохорова И. К. Трудности профессиональной адаптации молодых педагогов в современной школе и условия их преодоления // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2018. № 3 (45). С. 62–70.
25. Пупцев А. Е. Комплексный анализ развития эдукологических компетенций учителей в области дистанционного обучения в междисциплинарной педагогической системе // Образовательные технологии и общество. 2019. Т. 22, № 4. С. 13–23.
26. Рамазанова Н. К. Условия формирования социально-личностной компетенции будущих учителей начальных классов в педагогических вузах Казахстана // Известия Кыргызской академии образования. 2022. № 3 (58). С. 67–74.
27. Слепко Ю. Н. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования / Ю. Н. Слепко, Т. В. Ледовская, А. Э. Цымбалюк. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. 223 с.
28. Слепко Ю. Н. Психология учебной деятельности школьника: системогенетический подход / Ю. Н. Слепко, Ю. П. Поваренков. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. 263 с.
29. Смирнова А. Ю. Апробация русскоязычной версии методики самовосприятия трудоспособности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 4. С. 664–684.
30. Смыковская Т. К. Развитие гибких компетенций как показатель качества прохождения будущим учителем педагогической практики в условиях формирования цифрового следа / Т. К. Смыковская, Ю. А. Машевская, А. А. Махонина // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 9. С. 201–206.
31. Струкова Т. «Зачем работать в школе за копейки»: число учителей в России падает пятый год подряд // RTVI : сайт. 2025. URL: <https://rtvi.com/news/zachem-rabotat-v-shkole-zakopejki-chislo-uchitelej-v-rossii-padaet-pyatyj-god-podryad/> (дата обращения: 14.06.2025).
32. Убайдуллоева Ф. А. Развитие методической компетенции будущих учителей иностранного языка в работе с аудиоматериалами в процессе педагогической практики // Вестник педагогического университета. Серия педагогических и психологических наук. 2023. № 4-1 (18). С. 176–182.
33. Цветкова С. Е. Технология формирования межкультурной коммуникативной компетенции в деловом общении у студентов-магистров педагогического профиля / С. Е. Цветкова, О. А. Минеева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 3 (32). С. 286–292.
34. Шадриков В. Д. Введение в психологическую теорию профессионального обучения. Ярославль : Изд-во Ярославского ун-та, 1981. 72 с.

35. Шадриков В. Д. Дидактика: компетентностный подход. Ч. 1. Москва : Когито-Центр, 2023. 101 с.
36. Шадриков В. Д. Дидактика: компетентностный подход. Ч. 2. Москва : Когито-Центр, 2024. 116 с.
37. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва : Институт психологии РАН, 2013. 464 с.
38. Шадриков В. Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019а. Т. 40, № 2. С. 15–26.
39. Шадриков В. Д. Психология производственного обучения. Ярославль : Изд-во Ярославского университета, 1974. 142 с.
40. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва : Институт психологии РАН, 2019б. 274 с.
41. Шадриков В. Д. Тест рефлексии деятельности / В. Д. Шадриков, С. С. Кургинян, М. Д. Кузнецова. Москва : Университетская книга, 2015. 100 с.
42. Шадриков В. Д. Педагогическое оценивание / В. Д. Шадриков, И. А. Шадрикова. Москва : Университетская книга, РИД РосНОУ, 2018. 156 с.
43. Шаймарданова М. А. Использование инновационных форм в методической работе дошкольного образовательного учреждения как фактор повышения педагогической компетенции педагогов / М. А. Шаймарданова, А. Р. Нуриева // Моя профессиональная карьера. 2021. Т. 2, № 20. С. 192–197.
44. Ясюкова Л. А. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра. Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2007. 80 с.
45. Justo A. R. Dialectical behavioral therapy skills training as a social-emotional development program for teachers / A. R. Justo, I. Andretta, D. Abs // Practice Innovations. 2018. Vol. 3(3). Pp. 168–181.
46. Sakarneh M. A. Socio-educational competencies required for teachers of students with autism spectrum disorder: parents' perspective / M. A. Sakarneh, A. H. Ziadat, A. A. Almakahleh et al. // Education and Science Journal. 2023. T. 25, № 5. С. 176–194.
47. Schwerdtfeger A. Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach / A. Schwerdtfeger, L. Konermann, K. Schönhofen // Health Psychology. 2008. Vol 27(3). Pp. 358–368.
48. Seryapina Y. S. The concept of «Readiness for pedagogical activity»: motivational readiness, psychological readiness, readiness to innovative activity // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational sciences. 2018. T. 10, № 4. С. 77–86.
49. Thomas K. W. Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI) / K. W. Thomas, R. H. Kilmann. APA PsycTests. 1974. DOI: 10.1037/t02326-000.
50. Yoshikawa H. Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes / H. Yoshikawa, D. Leyva, C. E. Snow et al. // Developmental Psychology. 2015. Vol. 51(3). Pp. 309–322.
51. Zhaukumova Sh. Pedagogical conditions of forming professional competence of the future primary school teacher in the process of pedagogical orientation // Образование от «А» до «Я». 2023. № 6. С. 51–55.

Reference list

1. Beljaeva E. S. Adaptacija molodyh pedagogov v srednej shkole: kompleksnyj podhod = Adapting young educators in high school: an integrated approach // Obshchestvo: sociologija, psihologija, pedagogika. 2020. № 2 (70). S. 57–60.
2. Bugajchuk T. V. Professional'naja identichnost' studentcheskoj molodezhi i ee strukturnaja harakteristika = Professional identity of student youth and its structural characteristics // Youth World Politic. 2013. № 3. S. 71–79.
3. Burlachuk L. F. Slovar'-spravochnik po psihodiagnostike = Dictionary-reference book on psychodiagnostics / L. F. Burlachuk, S. M. Morozov. Sankt-Peterburg : Piter, 2001. 528 s.
4. Volkova E. V. Resursy obshchestvennyh disciplin v formirovanii obshhih i professional'nyh kompetencij obuchajushhihsja v kontekste trebovanij demonstracionnogo jezkamena = Resource of social disciplines in the formation of general and professional competencies of students in the context of the demonstration exam requirements / E. V. Volkova, L. I. Shatalova // Nauchnyj potencial. 2022. № 3 (38). S. 57–61.
5. Gabdrahmanova R. G. Refleksivnaja dejatel'nost' studenta v sisteme psihologo-pedagogicheskogo obrazovanija kak pokazatel' ego gotovnosti k professional'noj dejatel'nosti = Reflexive activity of a student in the system of psychological and pedagogical education as an indicator of his readiness for professional activity / R. G. Gabdrahmanova, R. M. Husainova, S. E. Chirkina // Obrazovanie i samorazvitie. 2015. № 2 (44). S. 55–61.
6. Grishina O. A. Psihologo-pedagogicheskij instrumentarij formirovanija professional'noj kompetencii upravlencheskih kadrov obrazovatel'nyh organizacij = Psychological and pedagogical tools for the formation of professional competence of educational organizations management personnel // Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Juzhnoe izmerenie. 2017. № 3-4 (45). S. 25–39.
7. Ertulov D. A. Psihologo-pedagogicheskie aspekty sovershenstvovanija ocenivanija formiruemyh kompetencij obuchajushhihsja = Psychological and pedagogical aspects of improving the assessment of students' formed competencies / D. A. Ertulov, V. V. Molchanov, R. S. Sherstjuk // Pedagogicheskij vestnik. 2022. № 24. S. 35–37.
8. Zalevskij G. V. Tomskij oprosnik rigidnosti G. V. Zalevskogo = Tomsk rigidity questionnaire by G. V. Zalevsky // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2000. № 12. S. 129–137.
9. Zolotareva A. A. Psihometricheskie svojstva russkojazychnoj versii shkaly strasti k delu R. Valleranda = Psychometric properties of the Russian-language version of the passion scale for the case of R. Vallerand / A. A. Zolotareva, L. A. Marchuk, A. A. Lebedeva i dr. // Organizacionnaja psihologija. 2022. T. 12, № 1. S. 51–69.
10. Izotova E. G. Psihologicheskie aspekty struktury uchebnoj dejatel'nosti studentov = Psychological aspects of the structure of student learning activities // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2017. № 4. S. 213–217.

11. Kashapov M. M. Psihologija tvorcheskogo myshlenija professionala = Psychology of professional creative thinking. Moskva : PER SJe, 2006. 688 s.
12. Kozlovskih M. E. Organizacionno-metodicheskaja model' formirovanija universal'nyh pedagogicheskikh kompetencij na baze IT-klastera tehnoparka = Organizational and methodological model for the formation of universal pedagogical competencies based on the IT cluster technopark // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2022. № 5. S. 61.
13. Kurkina N. R. Razvitie predprinimatel'skikh kompetencij u studentov pedagogicheskogo vuza = Development of entrepreneurial competencies among students of a pedagogical university / N. R. Kurkina, L. V. Starodubceva, G. A. Shulgina // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2021. № 1. S. 16.
14. Lozovskaja L. B. Formirovanie gotovnosti magistrantov k nauchno-pedagogicheskoj dejatel'nosti posredstvom pedagogicheskoi praktiki = Formation of undergraduates' readiness for scientific and pedagogical activities through pedagogical practice / L. B. Lozovskaja, O. A. Morozov // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Problemy vysshego obrazovanija. 2021. № 4. S. 53–57.
15. Lunev K. A. Vozmozhnosti VR/AR laboratorii mezhfakul'tetskogo tehnoparka universal'nyh pedagogicheskikh kompetencij dlja obuchenija budushhih uchitelej himii i fiziki = Possibilities of VR/AR laboratory of interfaculty technopark at universal pedagogical competencies for training future teachers of Chemistry and Physics / K. A. Lunev, A. Ju. Milinskij // Voprosy pedagogiki. 2022. № 5-1. S. 215–217.
16. Mazilov V. A. Ocenka pedagogicheskikh i uchebnykh kompetencij: sistemogeneticheskij podhod = Assessment of teaching and learning competencies: a systems-based approach / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2025. 72 s.
17. Maksimova Ju. O. Innovacionnye tehnologii kak sredstvo formirovanija professional'noj leksicheskoi kompetencii studentov pedagogicheskikh special'nostej i profilej podgotovki = Innovative technologies as a means of forming professional lexical competence of students at pedagogical specialties and training profiles / Ju. O. Maksimova, T. H. Buslaeva, Ju. I. Pavlova // Antropologicheskaja didaktika i vospitanie. 2024. T. 7, № 2. S. 193–207.
18. Machurina T. N. Algoritm raboty shkol'nogo psihologa s molodym pedagogom: adaptacija k shkole i garmonizacija professional'noj kommunikacii = Algorithm of work of a school psychologist with a young teacher: adaptation to school and harmonization of professional communication // Narodnoe obrazovanie. 2016. № 7-8 (1458). S. 105–107.
19. Milinskij A. Ju. Vozmozhnosti tehnoparka universal'nyh pedagogicheskikh kompetencij Blagoveshenskogo GPU dlja proektnoj dejatel'nosti shkol'nikov po fizike = The capabilities of the technopark of universal pedagogical competencies at Blagoveshchensk SPU for the project activities of schoolchildren in physics // Voprosy pedagogiki. 2022. № 3-2. S. 149–152.
20. Povarenkov Ju. P. Sistemogeneticheskij analiz razvitija uchebnoj dejatel'nosti = Systemic analysis of educational activities development. Ch. I. / Ju. P. Povarenkov, Ju. N. Slepko // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 1. S. 133–138.
21. Ponomareva Z. V. Algoritm ocenki sformirovannosti professional'nyh i special'nyh kompetencij vypusknikov pedagogicheskogo vuza = Algorithm for assessing the formation of professional and special competencies of graduates of a pedagogical university / Z. V. Ponomareva, O. A. Krutskih, T. V. Bakalova // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2019. № 4. S. 121–126.
22. Problemnye pedagogicheskie situacii = Problematic pedagogical situations / pod obshh. red. V. D. Shadrikova. Moskva : Universitetskaja kniga, 2015. 59 s.
23. Prokaeva A. O. Formirovanie issledovatel'skikh kompetencij studentov v processe prohozhdenija pedagogicheskikh praktik = Formation of students' research competencies in the process of teaching practices // Pedagogicheskoe obrazovanie. 2025. T. 6, № 1. S. 259–266.
24. Prohorova I. K. Trudnosti professional'noj adaptacii molodykh pedagogov v sovremennoj shkole i uslovija ih preodolenija = Difficulties of professional adaptation of young teachers in modern school and conditions for overcoming them // Vestnik Krasnojarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva (Vestnik KGPU). 2018. № 3 (45). S. 62–70.
25. Pupcev A. E. Kompleksnyj analiz razvitija jedukologicheskikh kompetencij uchitelej v oblasti distancionnogo obuchenija v mezhdisciplinarnoj pedagogicheskoi sisteme = Comprehensive analysis of the development of teachers' educological competencies in distance learning in an interdisciplinary pedagogical system // Obrazovatel'nye tehnologii i obshchestvo. 2019. T. 22, № 4. S. 13–23.
26. Ramazanova N. K. Uslovija formirovanija social'no-lichnostnoj kompetencii budushhih uchitelej nachal'nykh klassov v pedagogicheskikh vuzakh Kazakhstana = Conditions for the formation of social and personal competence of future primary school teachers in pedagogical universities in Kazakhstan // Izvestija Kirgizskoj akademii obrazovanija. 2022. № 3 (58). S. 67–74.
27. Slepko Ju. N. Analiz dannykh i interpretacija rezul'tatov psihologicheskogo issledovanija = Data analysis and interpretation of psychological study results / Ju. N. Slepko, T. V. Ledovskaja, A. Je. Cymbaljuk. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2018. 223 s.
28. Slepko Ju. N. Psihologija uchebnoj dejatel'nosti shkol'nika: sistemogeneticheskij podhod = Psychology of the student's educational activity: a systemogenetic approach / Ju. N. Slepko, Ju. P. Povarenkov. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2019. 263 s.
29. Smirnova A. Ju. Aprobacija russkojazychnoj versii metodiki samovosprijatija trudospособnosti = Approbation of the Russian version of the method of self-perception of working ability // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2021. T. 18. № 4. S. 664–684.

30. Smykovskaja T. K. Razvitie gibkih kompetencij kak pokazatel' kachestva prohozhdenija budushhim uchitelem pedagogicheskoy praktiki v usloviyah formirovaniya cifrovogo sleda = Development of flexible competencies as an indicator of the quality of the future teacher's teaching practice in the context of the formation of a digital footprint / T. K. Smykovskaja, Ju. A. Mashevskaja, A. A. Mahonina // *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2022. № 9. S. 201–206.
31. Strukova T. «Zachem rabotat' v shkole za kopejki»: chislo uchitelej v Rossii padaet pjatyj god podryad = «Why should a person work at school for a penny»: the number of teachers in Russia falls for the fifth year in a row : sajt. 2025. URL: <https://rtvi.com/news/zachem-rabotat-v-shkole-za-kopejki-chislo-uchitelej-v-rossii-padaet-pjatyj-god-podryad/> (data obrashhenija: 14.06.2025).
32. Ubajdulloeva F. A. Razvitie metodicheskoy kompetencii budushhih uchitelej inostrannogo jazyka v rabote s audiomaterialami v processe pedagogicheskoy praktiki = Development of methodological competence of future teachers of a foreign language in working with audio materials in the process of pedagogical practice // *Vestnik pedagogicheskogo universiteta. Serija pedagogicheskikh i psihologicheskikh nauk*. 2023. № 4-1 (18). S. 176–182.
33. Cvetkova S. E. Tehnologija formirovaniya mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii v delovom obshhenii u studentov-magistrov pedagogicheskogo profilja = Technology of forming intercultural communicative competence in business communication among master students of pedagogical profile / S. E. Cvetkova, O. A. Mineeva // *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija*. 2020. T. 9, № 3 (32). S. 286–292.
34. Shadrikov V. D. Vvedenie v psihologicheskuyu teoriju professional'nogo obuchenija = Introduction to the psychological theory of professional training. Jaroslavl' : Izd-vo Jaroslavskogo un-teta, 1981. 72 s.
35. Shadrikov V. D. Didaktika: kompetentnostnyj podhod = Didactics: competence approach. Ch. 1. Moskva : Kogito-Centr, 2023. 101 s.
36. Shadrikov V. D. Didaktika: kompetentnostnyj podhod = Didactics: competence approach. Ch. 2. Moskva : Kogito-Centr, 2024. 116 s.
37. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti cheloveka = Psychology of human activity. Moskva : Institut psihologii RAN, 2013. 464 s.
38. Shadrikov V. D. K novoj psihologicheskoy teorii sposobnostej i odarennosti = Towards a new psychological theory of ability and giftedness // *Psihologicheskij zhurnal*. 2019a. T. 40, № 2. S. 15–26.
39. Shadrikov V. D. Psihologija proizvodstvennogo obuchenija = Psychology of industrial training. Jaroslavl' : Izd-vo Jaroslavskogo un-teta, 1974. 142 s.
40. Shadrikov V. D. Sposobnosti i odarennost' cheloveka = Ability and talent of a person. Moskva : Institut psihologii RAN, 2019b. 274 s.
41. Shadrikov V. D. Test refleksii dejatel'nosti = Activity reflection test / V. D. Shadrikov, S. S. Kurginjan, M. D. Kuznecova. Moskva : Universitetskaja kniga, 2015. 100 s.
42. Shadrikov V. D. Pedagogicheskoe ocenivanie = Pedagogical assessment / V. D. Shadrikov, I. A. Shadrikova. Moskva : Universitetskaja kniga, RID RosNOU, 2018. 156 s.
43. Shajmardanova M. A. Ispolzovanie innovacionnyh form v metodicheskoy rabote doskol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija kak faktor povyshenija pedagogicheskoy kompetencii pedagogov = The use of innovative forms in the methodological work of a preschool educational institution as a factor in increasing teachers' pedagogical competence / M. A. Shajmardanova, A. R. Nurieva // *Moja professional'naja kar'era*. 2021. T. 2, № 20. S. 192–197.
44. Jajukova L. A. Test struktury intellekta R. Amthauera = R. Amthauer intelligence structure test. Sankt-Peterburg : IMATON, 2007. 80 s.
45. Justo A. R. Dialectical behavioral therapy skills training as a social-emotional development program for teachers / A. R. Justo, I. Andretta, D. Abs // *Practice Innovations*. 2018. Vol. 3(3). Pp. 168–181.
46. Sakarneh M. A. Socio-educational competencies required for teachers of students with autism spectrum disorder: parents' perspective / M. A. Sakarneh, A. H. Ziadat, A. A. Almakaleh et al. // *Education and Science Journal*. 2023. T. 25, № 5. S. 176–194.
47. Schwerdtfeger A. Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach / A. Schwerdtfeger, L. Konermann, K. Schönhofen // *Health Psychology*. 2008. Vol 27(3). Rr. 358–368.
48. Seryapina Y. S. The concept of «Readiness for pedagogical activity»: motivational readiness, psychological readiness, readiness to innovative activity // *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational sciences*. 2018. T. 10, № 4. S. 77–86.
49. Thomas K. W. Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI) / K. W. Thomas, R. H. Kilmann. APA PsycTests. 1974. DOI: 10.1037/t02326-000.
50. Yoshikawa H. Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes / H. Yoshikawa, D. Leyva, C. E. Snow et al. // *Developmental Psychology*. 2015. Vol. 51(3). Pp. 309–322.
51. Zhaukumova Sh. Pedagogical conditions of forming professional competence of the future primary school teacher in the process of pedagogical orientation // *Obrazovanie ot «A» do «Ja»*. 2023. № 6. S. 51–55.

Статья поступила в редакцию 23.05.2025; одобрена после рецензирования 10.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 23.05.2025; approved after reviewing 10.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья
УДК 159.9.072.432
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-197
EDN: BOBNTQ

Структурная организация аутопсихологической компетентности обучающихся с разным статусом употребления психоактивных веществ

Даниил Игоревич Грингауз

Психолог, Лечебно-диагностический центр «Миленарис». 153003, г. Иваново, ул. Кузнецова, 67/Б
gringauzd1990@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-0318-7873>

Аннотация. В статье рассматриваются особенности аутопсихологической компетентности как фактора, влияющего на выбор стратегий поведения в ситуации риска употребления психоактивных веществ (ПАВ). Исследование фокусируется на различиях в структурной организации этой компетентности у студентов колледжа, демонстрирующих различную предрасположенность к употреблению ПАВ.

Анализ полученных данных позволил выделить ключевые компоненты аутопсихологической компетентности, такие как самосознание, саморегуляция, эмпатия и коммуникативные навыки. Также были определены характеристики образовательной среды: психолого-педагогический комфорт, аутопсихологическая компетентность участников образовательного процесса, эффективная коммуникация, сотрудничество, эмпатия. Они оказывают влияние на формирование аутопсихологической компетентности обучающихся и, как следствие, на снижение риска употребления ПАВ.

Результаты исследования указывают на значимые различия в структуре аутопсихологической компетентности между группами студентов. У обучающихся, склонных к употреблению ПАВ, выявлены дефициты в развитии саморегуляции и эмпатии, а также менее благоприятное восприятие среды обучения. Выделены характеристики восприятия среды обучения, характерные для обучающихся, склонных к употреблению ПАВ: отсутствие доверительных отношений между преподавателями и студентами, недостаток внимания к проблемам молодых людей со стороны родителей в их семьях, формальное отношение преподавателей к организации процесса обучения и недостаток психологической подготовки, которая помогла бы корректно выстроить процесс. Полученные данные могут быть использованы для разработки профилактических программ, направленных на формирование личности студента и его аутопсихологической компетентности и снижение распространенности употребления ПАВ среди молодежи

Ключевые слова: структурная организация; профилактика употребления психоактивных веществ; обучающаяся молодежь; аутопсихологическая компетентность; образовательная среда; инфантилизм; компоненты личности

Для цитирования: Грингауз Д. И. Структурная организация аутопсихологической компетентности обучающихся с разным статусом употребления психоактивных веществ // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 197–205. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-197>. <https://elibrary.ru/BOBNTQ>

Original article

Structural organization of autopsychological competence of students with different status of substance use

Daniil I. Gringauz

Psychologist, Medical and diagnostic centre «Milenaris». 153003, Ivanovo, Kuznetsov st., 67/B
gringauzd1990@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-0318-7873>

Abstract. The article deals with the peculiarities of autopsychological competence as a factor influencing the choice of behavioral strategies in a situation of risk of substance use. The study focuses on the differences in the structural organization of this competence in college students demonstrating different predisposition to substance use.

The analysis of the obtained data allowed us to identify key components of autopsychological competence, such as self-awareness, self-regulation, empathy, and communication skills. The characteristics of the educational environment that influence the formation of autopsychological competence and, as a consequence, the reduction of the risk of substance use were also identified.

The results of the study indicate significant differences in the structure of autopsychological competence between the groups of students. Students prone to substance use have deficits in the development of self-regulation and empathy, as well as less favorable perception of the educational environment. The obtained data can be used to develop prevention programs aimed at forming autopsychological competence and reducing the prevalence of substance use among young people.

Thus, the formation of autopsychological competence is an important factor in preventing substance use among young people. The development of effective prevention programs should take into account not only the individual characteristics of students, but also the sociocultural context in which they are located. Targeted development of self-awareness, self-regulation, empathy and communication skills, as well as the creation of a favorable and supportive educational environment, can significantly reduce the risk of substance use and contribute to the formation of a healthy lifestyle.

Key words: structural organization; prevention of substance use; youth students; autopsychological competence; educational environment; infantilism; personality components

For citation: Gringauz D. I. Structural organization of autopsychological competence of students with different status of substance use. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 197-205. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-197>. <https://elibrary.ru/BOBNTQ>

Введение

Использование психоактивных веществ больше не вызывает страха и отторжения, а становится обыденным явлением в современном обществе. Такая нормализация употребления психоактивных веществ влечет за собой размывание границ между допустимым и неприемлемым поведением. По данным Управления Организации Объединенных Наций по наркотикам и преступности в мире снижается стигматизация, ранее сдерживавшая людей от экспериментов с наркотиками, особенно среди молодежи. [Международные стандарты] Некоторые наркотики, например, каннабис, считаются безвредными и безопасными для здоровья. Доступность по цене, простота приобретения и употребления, а также распространение информации о положительном влиянии на состояние человека стимулируют первую пробу и дальнейшее употребление.

Проблематика формирования различных форм аддиктивного поведения у подростков (алкогольной и наркотической зависимостей) освещалась в работах Г. И. Григорьева, С. А. Кулакова, Н. А. Сироты, Е. Б. Усовой, В. Шабалиной, А. А. Юдкиной, Е. В. Литягиной [Григорьев, 2016; Кулаков, 2023; Сирота, 2008; Усова, 2010; Шабалина, 2003; Юдкина, 2023; Литягина, 2004] и других ученых. Значительное число исследователей полагает, что распространенность подобных зависимостей среди молодежи отражает неблагоприятное состояние микросоциального окружения.

По мнению многих исследователей, для людей с зависимым поведением обычно свойственна незрелость личности, своего рода инфантилизм. На то, начнет ли молодой человек употреблять наркотики, влияет целый ряд факторов: экономическая обстановка в стране и регионе, влия-

ние социума и ближайшего окружения, проблемы в семье, индивидуальные убеждения и личный опыт, особенности психики и возрастные характеристики [Дорошенко, 2020].

Как утверждает Г. А. Marlatt, все виды зависимостей формируются примерно с помощью одного алгоритма и механизма, однако выбор человеком конкретного пристрастия определяется рядом факторов, к которым относятся: социальное окружение; модель родительского воспитания; уровень личностной зрелости и интеллекта; состояние здоровья; тип фрустрации, который приводит к зависимости; профессиональная направленность личности; коммуникативные способности и социальная компетентность личности [Marlatt, 2018].

Важнейшим условием профилактики употребления ПАВ студентами колледжа, по нашему мнению, выступает организованность студенческой среды, направленная на аутопсихологическое развитие личности и формирование установок неприятия употребления ПАВ в учебно-воспитательном процессе колледжа.

Умение рационально использовать свои психологические ресурсы и актуализировать их для коррекции поведения и личностных черт является главной характеристикой аутокомпетентной личности.

Методология и методы исследования

Данное исследование направлено на изучение индивидуально-психологических черт студентов, имеющих и не имеющих склонность к употреблению психоактивных веществ (ПАВ). Для выявления факторов, оказывающих влияние на предрасположенность к употреблению ПАВ, был применен набор методик, нацеленных на раскрытие ключевых компонентов личности и образовательного пространства.

Исследование проводилось на базе ОГБПОУ «Кохомский индустриальный колледж», а также ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет им. В. И. Ленина» и МБОУ «СШ» № 8 г. Иваново.

В исследовании принимали участие 728 человек: 223 – студенты 1-2-х курсов ОГБПОУ «Кохомский индустриальный колледж»; 200 – обучающиеся 10-11-х классов МБОУ «СШ» № 8 г. Иваново; 205 – студенты 1-го курса ФГБОУ ВО «Ивановский государственный Энергетический университет им. В. И. Ленина». Возраст испытуемых 16–20 лет.

С помощью анкеты «Мое отношение к психоактивным веществам», включенного наблюдения и метода интервью был выявлен высокий уровень употребления ПАВ среди студентов колледжа. Поэтому в дальнейшем исследовании приняли участие только студенты ОГБПОУ «Кохомский индустриальный колледж», среди которых была определена «группа риска» (130 человек), то есть те студенты, которые пробовали или регулярно употребляют психоактивные вещества, и группа «норма» – студенты, которые не пробовали и отрицательно относятся к ПАВ (195 человек).

Для решения задач исследования и проверки гипотезы были подобраны методики, при помощи которых выявлялись ведущие компоненты личности, коррелирующие с критериями аутопсихологической компетентности, сформулированными Н. А. Леушкиной и соответствующие задачам исследования [Леушкина, 2011].

Мотивационно-самооценочный опросник (МСО) (В. А. Зобков) [Зобков, 2025], с помощью которого были получены ведущие компоненты личности обучающегося, участвующие в психической регуляции его деятельности и поведения. Тестируемым предлагался перечень суждений, характеризующих отношение человека к делу, к коллективу и себе, отражающих мотивацию и самооценку.

Степень рефлексии студентом своих действий, тем, насколько важны для него детали предполагаемого поведения, а также детализированность прогнозируемых результатов диагностировалась нами с помощью методики определения индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова и В. С. Скитяевой [Карпов, 2003].

Исследование настойчивости, самообладания и волевой саморегуляции проводилось с помощью «Методики исследования волевой саморегуляции» А. Г. Зверкова и Е. В. Эйдмана [Зверков, 2018].

Методика «Уровень выраженности инфантилизма» (УВИ) А. А. Серегинной позволила оценить общий уровень инфантилизма личности и провести анализ его структурных компонентов, таких как: незрелость эмоционально-волевой сферы, задержка нравственного и социального созревания, отсутствие трудовой мотивации, низкая потребность в достижениях, несамостоятельность решений и действий, зависимость от других, хаотичность поведения, позиция иждивенчества, слабо развитая способность рефлексии, несформированность преодолевающего поведения [Серегина, 2006].

Для определения такого показателя, как жизнестойкость, которая представлена как система убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром, нами использовался «Тест жизнестойкости» С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой [Леонтьев, 2006].

«Тест оценки аутопсихологической компетентности» Л. А. Степновой выявлял уровень личностных знаний, умений и навыков обучающихся, способных повысить уровень самопознания и саморегуляции, способность реализовать внутренний резерв самосовершенствования, используя свои психологические ресурсы для создания благоприятных жизненных условий.

Таким образом, применение комплекса различных, взаимодополняющих друг друга и хорошо зарекомендовавших себя с точки зрения валидности и надежности психодиагностических методик, позволило выявить характерные индивидуально-личностные особенности студентов колледжа, относящихся к группе риска.

Результаты исследования

Были выявлены и статистически доказаны различия структур личности студентов, склонных к употреблению и не склонных к употреблению ПАВ. В основу структуры личности студентов, употребляющих ПАВ, входят мотивационно-деятельностный, поведенческий, аффективный компоненты, которые способствуют склонности употребления ПАВ.

Исследуя уровень волевой саморегуляции, структурный анализ хи² А. В. Карпова [Карпов, 1984] показал, что структуры являются гетерогенными, что можно интерпретировать как кардинальные различия во взаимосвязях структурной организации волевой саморегуляции у студентов двух групп.

Таким образом, исследуя результаты взаимосвязи показателей уровня волевой саморегуля-

ции, можно сказать, что структура более организована у студентов, принимающих ПАВ, что подтверждает наши предположения о перенаправленности волевой саморегуляции с направления развития аутопсихологической компетентности (развитие и становление собственной личности) на поиск, приобретение и использование ПАВ.

Изучение возможности реагирования на спонтанно изменяющиеся ситуации, и способности совладания со стрессом проходило с помощью методики «Тест жизнестойкости» (С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева) и метода включенного наблюдения. Анализ результатов позволил выявить значимые различия в организованности структур двух групп.

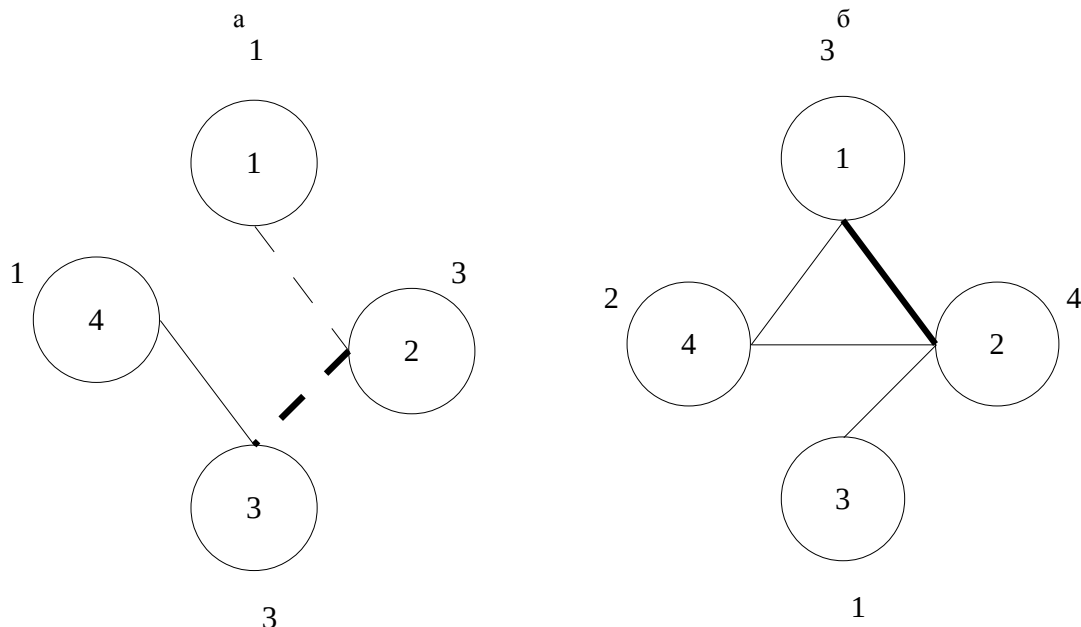


Рисунок 1. Структурограммы взаимосвязи показателей исследования уровня жизнестойкости у студентов, не употребляющих ПАВ – а, у студентов, употребляющих ПАВ – б. (С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева)

У группы респондентов, не принимающих ПАВ, в основе поведения, чувства безопасности и преодоления стрессовых ситуаций, спонтанно возникающих трудностей находятся такие показатели, как отсутствие вовлеченности в какие-либо социальные объединения и течения и контроль поведения. Они опираются на себя и свое понимание ситуаций, это дает им возможность быть более самостоятельными и независимыми от мнения других людей.

В группе студентов, принимающих ПАВ, была выявлена «триада жизнестойкости», которая помогает обучающимся найти опору в жизни и преодолевать трудности. В основе этой триады лежит показатель вовлеченности. Им важно опи-

раться на чье-либо мнение, так как в одиночку противостоять стрессам они не могут. Другие два показателя – это жизнестойкость и принятие рисков. Под жизнестойкостью понимается способность просто выживать, так как жизнь респондентов этой группы связана с социальными и физическими рисками, с которыми они ежедневно сталкиваются. Только наличие людей, которых они расценивают как свою опору может дать им чувство спокойствия и безопасности.

Отношение респондентов двух групп к себе, другим людям и их деятельности изучались при помощи методики «МСО» В. А. Зобкова. Она позволила выявить особенности системы отношений у студентов двух групп (Рисунок 2).

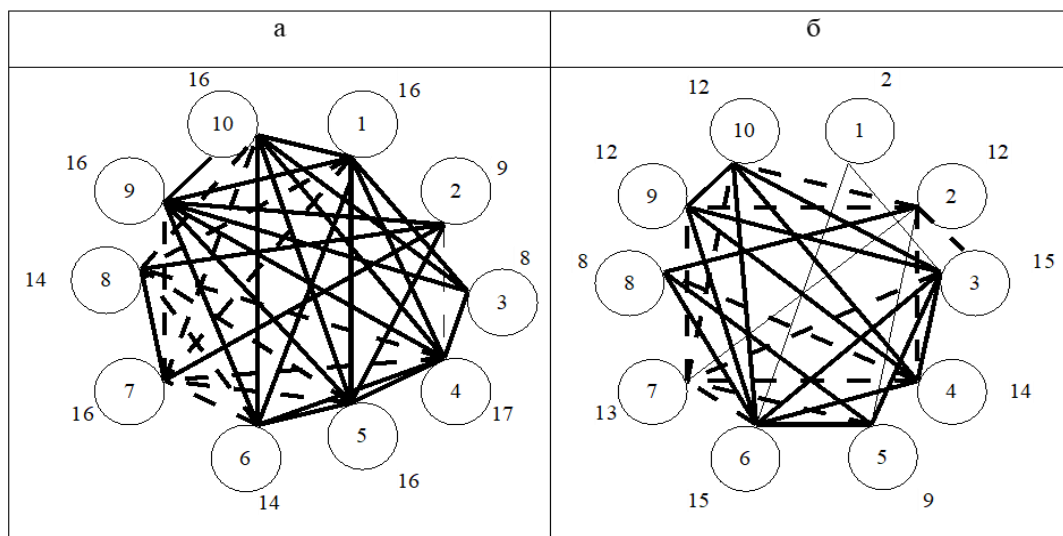


Рисунок 2. Структурограммы взаимосвязи показателей исследования мотивационно-самооценочных компонентов личности студентов, не употребляющих ПАВ – а, студентов, употребляющих ПАВ – б. (В. А. Зобков)

Выявленные показатели характеризуют личность студентов группы, не принимающих ПАВ, как людей, направленных на изучение и понимание себя, на процесс самоопределения, себя как члена общества. Человека, уверенного в себе, способного самостоятельно принимать решения и доводить их до реализации, умеющего взять на себя ответственность и лидерство в той или иной жизненной ситуации, а также резко относящегося к критике в свой адрес и желающего получать одобрение собственных действий извне.

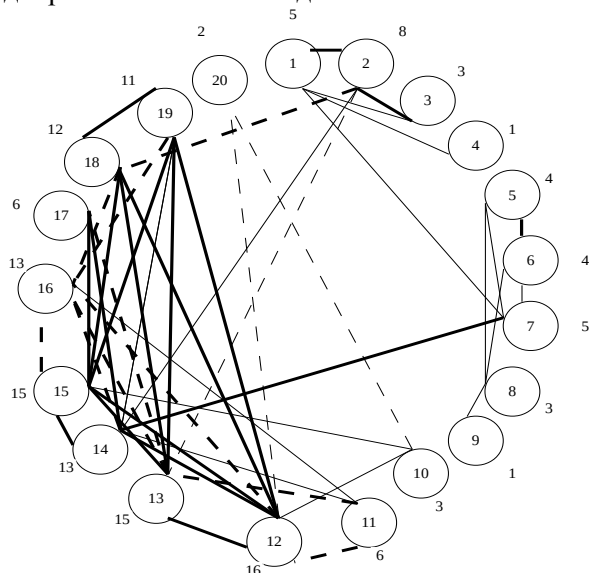


Рисунок 3. Структурограмма взаимосвязи показателей исследования компонентов личности студентов, не употребляющих ПАВ

Студенты, принимающие ПАВ, не стремятся найти себя в коллективе колледжа, тщательно скрывают неуверенность в поведении и нарочито

показывают отсутствие социально значимой мотивации к обучению и развитию своей личности.

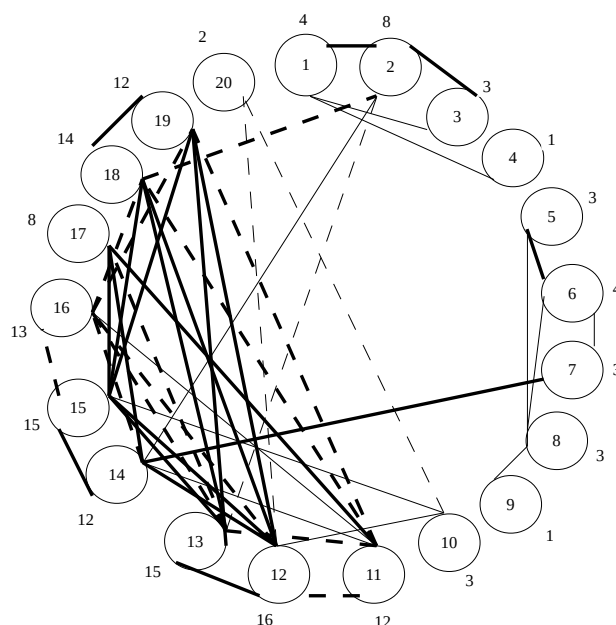


Рисунок 4. Структурограмма взаимосвязи показателей исследования компонентов личности студентов, склонных к употреблению ПАВ

Студенты группы, склонной к употреблению ПАВ, показывают себя как инфантильные личности с тщательно скрываемой заниженной самооценкой. Они проявляют во вне черты чрезмерно самоуверенного, стремящегося к лидерству (подчинение себе окружающих или самореализация за их счет), желающего проявиться в каком-то значимом, по их мнению, но не социально значимом деле; людей с преувеличением невозможности

возможности или бесполезности наказания в отношении них.

В связи с этим можно сделать вывод о реверсивной (перевернутой) мотивационно-самооценочной структуре личности у студентов, принимающих ПАВ, что ведет за собой кардинально противоположное поведение, социальные ценности в отличие от студентов, не состоящих в группе риска. Закладывается изменение в структуре подростка, которое впоследствии может привести к активному употреблению ПАВ и десоциализации.

Сравнивая структурограммы двух групп студентов, можно сказать, что структурограмма второй группы более тесно организована и отличается более высоким уровнем дивергентности (обратно пропорциональных связей), что свидетельствует о большей эмоциональной нестабильности студентов 2-ой группы.

Анализируя полученные данные, можно сказать о значимых внутренних изменениях в отдельных структурах личности студентов второй группы, однако в целом личность респондентов, группы принимающих ПАВ, еще не изменена кардинальным образом. Этот факт дает возможность коррекции отдельных негативных черт личности и дальнейшего возвращения и социализации студентов в коллективе колледжа.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что структурная организация у обеих групп студентов, и тех, кто не употребляет, и тех, кто склонен к употреблению, в целом схожа, однако содержание показателей, характеризующих личность, различна. У студентов разная ориентация: кто не употребляет, ориентированы на перспективу будущего развития. У них преобладают когнитивный, рефлексивный, мотивационно-деятельностный и коммуникативный компоненты, которые свидетельствуют о наличии аутопсихологической компетентности у данных студентов.

Студенты, склонные к употреблению, ориентированы на группировки (они конформисты, инфантильные личности, подвержены влиянию). У них личность в пассивно-активном развитии, где эта активность поддерживается через следующие компоненты:

- мотивационно-деятельностный компонент – подверженность влиянию группы, отсутствие жизненных целей и ориентиров, неадекватная самооценка;

- поведенческий компонент – стремление к получению удовольствия и неспособность сопротивляться собственным желаниям;

- аффективный компонент – слабое развитие самоконтроля, самодисциплины, слабоволие и бесхарактерность, высокий уровень тревожности и эмоциональная неустойчивость, редуцированная стрессоустойчивость и низкий уровень социально-психологической адаптации, низкие коммуникативные навыки, которые приводят к отсутствию мотивации на дальнейшие личностные изменения.

Эти компоненты связаны с мотивационно-деятельностным компонентом через вхождение в деструктивные группы.

Таким образом, идентичность структур указывает на то, что профиль личности студентов, склонных к употреблению ПАВ, может быть изменен в условиях эффективно выстроенной коррекционной работы.

На основании результатов исследования личности студентов колледжа, склонных к употреблению ПАВ, была разработана Психолого-педагогическая программа «Вита-коучинг» по коррекции их личности. В программе были отражены 10 важнейших характеристик личности студентов, получивших в дальнейшем направления для участия в коррекционно-развивающих тренингах.

Заключение

Сравнительное исследование структурной организации аутопсихологической компетентности у студентов, имеющих и не имеющих склонности к употреблению психоактивных веществ, показало реверсивную (перевернутую) мотивационно-самооценочную структуру личности у студентов, принимающих ПАВ, что ведет за собой кардинально противоположное поведение, социальные ценности, в отличие от студентов, не состоящих в группе риска. Закладывается изменение в структуре подростка, которое впоследствии может привести к активному употреблению ПАВ и десоциализации.

На основании проведенного анализа данных можно говорить о существенных внутренних трансформациях в отдельных структурах личности студентов, склонных к употреблению ПАВ, однако общая структура личности респондентов пока не претерпела радикальных изменений. Это открывает возможности для корректировки отдельных негативных личностных характеристик и последующей реинтеграции и адаптации студентов в коллективе образовательного учреждения.

На основании полученных данных, можно утверждать, что структура личности у студентов

как склонных к употреблению ПАВ, так и не имеющих такой склонности, в целом находится в стадии становления и в определенной мере требует дальнейшего совершенствования. Однако студенты имеют различные жизненные цели: те, кто воздерживается от употребления психоактивных веществ, обычно сосредоточены на перспективах своего личностного и профессионального роста. У них ярко выражены познавательные, аналитические, мотивационные, поведенческие и коммуникативные навыки, что указывает на сформированную аутопсихологическую компетентность.

Студенты, склонные к употреблению психоактивных веществ, часто демонстрируют тяготение к деструктивным группам и коллективам, что может объясняться их конформностью, некоторой инфантильностью и высокой восприимчивостью к внешнему воздействию. Развитие их личности характеризуется как пассивно-активное, при этом активность поддерживается за счет ряда факторов: слабого развития самоконтроля, самодисциплины, слабоволия и бесхарактерности, высокого уровня тревожности и эмоциональной неустойчивости, редуцированной стрессоустойчивости и низкого уровня социально-психологической адаптации, низких коммуникативных навыков, которые приводят к отсутствию мотивации на дальнейшие личностные изменения.

Библиографический список

1. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: Характеристика и условия достижения. Москва : Флинта ; Наука, 1998 168 с.
2. Григорьев Г. И. Профилактика аддиктивного поведения: опыт медико-психологического исследования и богословские основания : учебное пособие / Г. И. Григорьев, В. А. Кулганов, Ю. А. Парфенов. Санкт-Петербург : РХТА, 2016. 428 с.
3. Грингауз Д. И. Теоретико-методологическая модель психолого-педагогической комфортности среды обучения в профилактике употребления ПАВ // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 1. С. 58–65.
4. Гурьева В. А. Юношеские психопатии и алкоголизм / В. А. Гурьева, В. Я. Гиндикин. Москва : Медицина, 1980. 272 с.
5. Дорошенко Т. А. Психологические основы профилактики употребления школьниками психоактивных веществ / Т. А. Дорошенко, П. Н. Москвитин [и др.] // МНКО. 2023. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osnovy-profilaktiki-upotrebleniya-shkolnikami-psihoaktivnyh-veschestv> (дата обращения: 15.06.2025).
6. Зверков А. Г. Опросник волевой самоконтроль (ВСК): характеристика методики / А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман // Совладающее поведение личности: психодиагностический практикум : учеб. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей / авт.-сост. Л. И. Бершедова [и др.]. Москва, 2022. С. 151–156. ISBN 978-5-98422-364-5.
7. Зобков В. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / В. А. Зобков, Е. В. Пронина. 3-е изд., пер. и доп. Москва : Юрайт, 2025. 261 с. (Высшее образование). ISBN 978-5-534-14676-9.
8. Карпов А. В. Системные описания в психологии. Ленинград : ЛГУ, 1984. 175 с.
9. Карпов В. А. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
10. Кулаков С. А. Психотерапия и психопрофилактика аддиктивного поведения у подростков. Москва : Гардарика, 2023. 470 с.
11. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебн. пос. для студентов псих. факультетов высших учебных заведений. Москва : Академия, 2023. 144 с.
12. Леушкина Н. А. Формирование аутопсихологической компетентности подростков в системе воспитывающей деятельности классного руководителя. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-autopsihologicheskoy-kompetentnosti-podrostkov-v-sisteme.html> (дата обращения: 15.06.2025).
13. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Ленинград : Медицина, 1983. 256 с.
14. Литягина Е. В. Нерешенные задачи взросления как психологические условия формирования аддиктивного поведения старшеклассников. URL: <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/nereshennye-zadachi-vzrosleniya-kak-uslovie-vozniknoveniya-addiktivnogo-povedeniya.html> (дата обращения: 15.06.2025).
15. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. Москва : Смысл, 2023. 63 с.
16. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. Москва : Независимая фирма «Класс», 2001. 480 с.
17. Международные стандарты по профилактике употребления наркотиков // UNODC. Управление Организации Объединенных Наций по наркотикам и преступности. URL: https://www.unodc.org/documents/drug-prevention-and-treatment/PreventionStandards/RU/Standards_RU_2.pdf (дата обращения: 25.05.2024).
18. Мухина В. С. Возрастная психология. Москва : Академия, 1999. 456 с.
19. Платонов К. К. Структурное понимание саморегулирования процесса формирования личности // Проблемы управления процессом воспитания. Москва, 1971. С. 10–12.
20. Сирота Н. А. Профилактика наркомании и алкоголизма : учебное пособие. 4-е изд. стер. / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский. Москва : Академия, 2008. 214 с.

21. Серегина А. А. Проблема социально-психологической незрелости молодёжи // Учёные записки Российского государственного социального университета. 2022. № 2. С. 96–99.

22. Сухарева Г. Е. Роль возрастного фактора в клинике детских психозов. Журнал невропатологии и психиатрии. 1970. № 70: 10. С. 1514–1520.

23. Усова Е. Б. Психология девиантного поведения. Магнитогорск : МИУ, 2010. 256 с.

24. Шабалина В. Аддиктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте. Москва : ВЕЧЕ, 2003. 384 с.

25. Юдкина А. А. Аддиктивное поведение учащихся: организация профилактической работы // Сибирский Учитель. 2023. № 3. С. 35–41.

26. Kaufman A. S. Test Review: Wechsler, D. Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale, Revised. N.Y.: Psychological Corporation, 1981. P. 309–313.

27. Kernberg O. Severe personality disorders: Psychotherapeutic strategies. New Haven: Yale Univ. Press, 1984. 381 p.

28. Marlatt G. A. Addictive behaviors: etiology and treatment // Annual Review of Psychology. 2018. № 39. P. 223–252. URL: https://www.researchgate.net/publication/19876985_Addictive_Behaviors_Etiology_And_Treatment (дата обращения: 20.04.2024).

Reference list

1. Bodalev A. A. Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: Harakteristika i uslovija dostizhenija = Pinnacle in adult development: Characteristics and conditions of achievement. Moskva : Flinta ; Nauka, 1998 168 s.

2. Grigor'ev G. I. Profilaktika addiktivnogo povedenija: opyt mediko-psihologicheskogo issledovaniya i bogoslovskie osnovaniya = Prevention of addictive behavior: experience of medical and psychological research and theological foundations : uchebnoe posobie / G. I. Grigor'ev, V. A. Kulganov, Ju. A. Parfenov. Sankt-Peterburg : RHTA, 2016. 428 s.

3. Gringauz D. I. Teoretiko-metodologicheskaja model' psihologo-pedagogicheskoi komfortnosti sredy obucheniya v profilaktike upotrebleniya PAV = Theoretical and methodological model of psychological and pedagogical comfort of the learning environment in preventing surfactant use // Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura. 2025. № 1. S. 58–65.

4. Gur'eva V. A. Junosheskie psihopatii i alkoholizm = Juvenile psychopathies and alcoholism / V. A. Gur'eva, V. Ja. Gindikin. Moskva : Medicina, 1980. 272 s.

5. Doroshenko T. A. Psihologicheskie osnovy profilaktiki upotrebleniya shkol'nikami psihoaktivnykh veshstv = Psychological foundations of the prevention of substance use by schoolchildren / T. A. Doroshenko, P. N. Moskvitin [i dr.] // MNKO. 2023 № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osnovy-profilaktiki-upotrebleniya-shkolnikami-psihoaktivnykh-veschestv> (data obrashheniya: 15.06.2025).

6. Zverkov A. G. Oprosnik volevoj samokontrol' (VSK): harakteristika metodiki = Volitional self-test

(FRS) questionnaire: procedure characteristics / A. G. Zverkov, E. V. Jejdman // Sovladajushhee povedenie lichnosti: psihodiagnosticheskij praktikum : ucheb. posobie dlja studentov, magistrantov, aspirantov i преподаvatelej / avt.-sost. L. I. Bershedova [i dr.]. Moskva, 2022. S. 151–156. ISBN 978-5-98422-364-5.

7. Zobkov V. A. Pedagogicheskaja psihologija = Educational psychology: uchebnik dlja vuzov / V. A. Zobkov, E. V. Pronina. 3-e izd., per. i dop. Moskva : Jurajt, 2025. 261 s. (Vysshee obrazovanie). ISBN 978-5-534-14676-9.

8. Karpov A. V. Sistemnye opisanija v psihologii = System descriptions in psychology // Voprosy psihologii. 1985. № 3. 180 s.

9. Karpov V. A. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki = Reflexivity as a mental property and its diagnostic technique // Psihologicheskij zhurnal. 2003. T. 24, № 5. S. 45–57.

10. Kulakov S. A. Psihoterapija i psihoprofilaktika addiktivnogo povedenija u podrostkov = Psychotherapy and psychoprophylaxis of adolescents' addictive behavior. Moskva : Gardarika, 2023. 470 s.

11. Lebedinskij V. V. Narusheniya psihicheskogo razvitija v detskom vozraste = Mental development disorders in childhood : uchebn. pos. dlja studentov psih. fakul'tetov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva : Akademija, 2023 144 s.

12. Leushkina N. A. Formirovanie autopsihologicheskoi kompetentnosti podrostkov v sisteme vospityvajushhej dejatel'nosti klassnogo rukovoditelja = Formation of adolescents' autopsychological competence in the system of educational activities of the class teacher. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-autopsihologicheskoi-kompetentnosti-podrostkov-v-sisteme.html> (data obrashhenija: 15.06.2025).

13. Lichko A. E. Psihopatii i akcentuacii haraktera u podrostkov = Psychopathies and character accentuations in adolescents. Leningrad : Medicina, 1983. 256 s.

14. Litjagina E. V. Nereshennye zadachi vzroslenija kak psihologicheskie uslovija formirovaniya addiktivnogo povedenija starsheklassnikov = Unsolved tasks of growing up as psychological conditions for the formation of high school students' addictive behavior. URL: <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/nereshennye-zadachi-vzroslenija-kak-uslovie-vozniknovenija-addiktivnogo-povedenija.html> (data obrashhenija: 15.06.2025).

15. Leont'ev D. A. Test zhiznestojkosti = Resilience test / D. A. Leont'ev, E. I. Rasskazova. Moskva : Smysl, 2023. 63 s.

16. Mak-Vil'jams N. Psihoanaliticheskaja diagnostika: Ponimanie struktury lichnosti v klinicheskom processe = Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process. Moskva : Nezavisimaja firma «Klass», 2001. 480 s.

17. Mezhdunarodnye standarty po profilaktike upotrebleniya narkotikov = International standards for preventing drug use // UNODC. Upravlenie Organizacii Ob#edinennyh Nacij po narkotikam i prestupnosti. URL:

https://www.unodc.org/documents/drug-prevention-and-treatment/PreventionStandards/RU/Standards_RU_2.pdf (data obrashhenija: 25.05.2024).

18. Muhina V. S. Vozrastnaja psihologija = Age-related psychology. Moskva : Akademija, 1999. 456 s.

19. Platonov K. K. Strukturnoe ponimanie samoregulirovaniya processa formirovaniya lichnosti = Structural understanding of self-regulation of personality formation process // Problemy upravlenija processom vospitaniya. Moskva, 1971. S. 10–12.

20. Sirota N. A. Profilaktika narkomanii i alkogolizma = Drug and alcohol prevention : uchebnoe posobie. 4-e izd. ster. / N. A. Sirota, V. M. Jaltonskij. Moskva : Akademija, 2008. 214 s.

21. Seregina A. A. Problema social'no-psihologicheskoy nezrelosti molodjozhi = The problem of social and psychological immaturity of young people // Uchjonye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. 2022. № 2. S. 96–99.

22. Suhareva G. E. Rol' voznrastnogo faktora v klinike detskikh psihozov = The role of the age factor in the clinic of children's psychoses // Zhurnal nevropatologii i psichiatrii. 1970. № 70: 10. S. 1514–1520.

23. Usova E. B. Psihologija deviantnogo povedeniya = Psychology of deviant behavior. Magnitogorsk : MIU, 2010. 256 s.

24. Shabalina V. Addiktivnoe povedenie v podrostkovom i junosheskom vozraste = Addictive behavior in adolescence. Moskva : VEChE, 2003. 384 s.

25. Judkina A. A. Addiktivnoe povedenie uchashhihsja: organizacija profilakticheskoy raboty = Addictive behavior of students: organization of preventive work // Sibirskij Uchitel'. 2023. № 3. S. 35–41.

26. Kaufman A. S. Test Review: Wechsler, D. Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale, Revised. N.Y.: Psychological Corporation, 1981. P. 309–313.

27. Kernberg O. Severe personality disorders: Psychotherapeutic strategies. New Haven: Yale Univ. Press, 1984. 381 p.

28. Marlatt G. A. Addictive behaviors: etiology and treatment // Annual Review of Psychology. 2018. № 39. P. 223–252. URL:

https://www.researchgate.net/publication/19876985_Addictive_Behaviors_Etiology_And_Treatment (data obrashhenija: 20.04.2024).

Статья поступила в редакцию 20.05.2025; одобрена после рецензирования 10.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 20.05.2025; approved after reviewing 10.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Научная статья

УДК 159.9:331.101.3

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-206

EDN: BQGJHD

Влияние цифровизации на профессиональное выгорание в условиях удаленной работы

Дмитрий Владимирович Лукашенко¹, Леонид Михайлович Королев²

Татьяна Валерьевна Разина³

¹Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Университет мировых цивилизаций им. В. В. Жириновского. 119049, г. Москва, Ленинский проспект, д.1/2, корп. 1

²Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Университет мировых цивилизаций им. В. В. Жириновского. 119049, г. Москва, Ленинский проспект, д.1/2, корп. 1

³Доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, доцент, проректор по развитию, Университет мировых цивилизаций им. В. В. Жириновского. 119049, г. Москва, Ленинский проспект, д.1/2, корп. 1

¹dim-mail-ru@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0045-6062>

²klevam@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0029-7441>

³razinat@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0723-7479>

Аннотация. Исследование направлено на изучение влияния цифровизации на психоэмоциональное состояние работников в условиях удаленной работы с целью выявления факторов, способствующих профессиональному выгоранию, и разработки практических мер по их минимизации. Задачи исследования включали анализ цифровой нагрузки, социальной изоляции, баланса между работой и личной жизнью, а также роли автономии и организационной поддержки. Работа проводилась с применением смешанных методов: количественных (опрос с использованием Maslach Burnout Inventory, корреляционный анализ, t-тесты) и качественных (полуструктурированные интервью с работниками). В выборку вошли 250 человек из IT, образования, финансов и других отраслей, работающих удаленно не менее 6-ти месяцев. Результаты показали, что интенсивное использование цифровых технологий значительно усиливает эмоциональное истощение ($r = 0,62$), а отсутствие неформального общения с коллегами коррелирует с деперсонализацией ($r = 0,58$). Автономия в планировании рабочего времени и поддержка со стороны руководства смягчают эти эффекты, способствуя психологической устойчивости. Полученные данные подчеркивают необходимость сбалансированного подхода к цифровизации для сохранения психоэмоционального здоровья работников. Предложены меры для снижения цифровой нагрузки: фильтрация уведомлений, развитие виртуальных социальных взаимодействий посредством онлайн-мероприятий и обеспечение гибкости в планировании рабочего процесса. Выводы создают основу для разработки программ профилактики выгорания, адаптированных к цифровой среде, а также для исследования долгосрочных эффектов цифровизации с учетом культурных, демографических и профессиональных факторов, влияющих на восприятие удаленной работы.

Ключевые слова: цифровизация; профессиональное выгорание; удаленная работа; цифровая перегрузка; социальная изоляция; автономия; организационная поддержка; цифровая компетентность

Для цитирования: Лукашенко Д. В., Королев Л. М., Разина Т. В. Влияние цифровизации на профессиональное выгорание в условиях удаленной работы // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 206–216. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-206>. <https://elibrary.ru/BQGJHD>

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

Original article

The impact of digitalization on the professional burnout of remote workers

Dmitry V. Lukashenko¹, Leonid M. Korolev², Tat'yana V. Razina³

¹Doctor of psychological sciences, professor at department of psychology, Zhirinovsky university of world civilizations. 119049, Moscow, Leninsky prospekt, 1/2, build. 1

²Doctor of psychological sciences, professor at department of psychology, Zhirinovsky university of world civilizations. 119049, Moscow, Leninsky prospekt, 1/2, build. 1

³Doctor of psychological sciences, corresponding member of the Russian academy of sciences, associate professor, vice-rector for development, Zhirinovsky university of world civilizations. 119049, Moscow, Leninsky prospekt, 1/2, build. 1

¹dim-mail-ru@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0045-6062>

²klevam@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0029-7441>

³razinat@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0723-7479>

Abstract. The research is aimed at studying the impact of digitalization on the psycho-emotional state of employees in remote work, in order to identify factors contributing to professional burnout and develop practical measures to minimize them. The tasks included analyzing digital workload, social isolation, work-life balance, and the role of autonomy and organizational support. The work was carried out using mixed methods: quantitative (survey using Maslach Burnout Inventory, correlation analysis, t-tests) and qualitative (semi-structured interviews with employees). The sample included 250 people from IT, education, finance and other industries who have been working remotely for at least 6 months. The key results showed that the intensive use of digital technologies significantly increases emotional exhaustion ($r = 0.62$), and the lack of informal communication with colleagues correlates with depersonalization ($r = 0.58$). Autonomy in scheduling working hours and support from management mitigate these effects, contributing to psychological resilience. The data obtained emphasize the need for a balanced approach to digitalization in order to preserve the psycho-emotional health of employees. Measures are proposed to reduce the digital burden, such as filtering notifications, developing virtual social interactions through online events, and providing flexibility in workflow planning. The findings provide the basis for the development of burnout prevention programs adapted to the digital environment, as well as for the study of the long-term effects of digitalization, taking into account cultural, demographic and professional factors influencing the perception of remote work.

Key words: digitalization; professional burnout; remote work; digital overload; social isolation; autonomy; organizational support; digital competence

For citation: Lukashenko D. V., Korolev L. M., Razina T. V. The impact of digitalization on the professional burnout of remote workers. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 206-216. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-206>. <https://elibrary.ru/BQGJHD>

Введение

Возможности современных цифровых сред, цифровизации в профессиональной деятельности сделали допустимой организацию удаленной работы для представителей широкого спектра профессий. Эта тенденция была значительно ускорена пандемией COVID-19, после окончания которой дистанционные формы труда и обучения уже прочно вошли в практику людей по всему миру. Имея несомненные достоинства, удаленная трудовая деятельность, безусловно, оказывает значительное психологическое воздействие на

субъекта труда посредством изменения трудовой среды, процессов коммуникации, средств и способов труда. При этом часть данных воздействий имеет сугубо негативный характер. В условиях удаленной работы все чаще фиксируется профессиональное выгорание [Deci, 2020; Eurofound, 2020], которое, по мнению авторов, связано с гиперинтенсивным использованием цифровых технологий, нарушением границ и баланса между трудом и отдыхом, профессиональной деятельностью и личной жизнью [Allen, 2021]. Процессы цифровизации сегодня пронизывают и наполняют практически все сферы жизни чело-

века и в первую очередь – профессиональную деятельность. Ряд ученых склоняется к тому, чтобы рассматривать различные виды современной деятельности как деятельность информационного характера [Карпов, 2007; Разина, 2013], настолько процессы цифровизации трансформируют ее средства, способы, действия и всю психологическую структуру. Тем не менее адаптационные ресурсы психики не безграничны, а зачастую субъект труда оказывается не готов к динамичной смене технологий, что приводит к информационному стрессу [Бодров, 2000; Берзин, 2024; Ениколопов, 2021] или технострессу [Кирко, 2024; Шевчук, 2025; Salanova, 2013], снижению психологических ресурсов личности [Hobfoll, 2021], эмоциональному и профессиональному выгоранию [Дидичев, 2025]. Если же говорить о профессиональной деятельности в удаленных условиях, то значительный вклад в эскалацию процессов выгорания вносит также и факт социальной изоляции [Bakker, 2022].

Таким образом, в контексте рассматриваемой проблематики можно выделить четыре типа труда на основании сочетания двух параметров: степени цифровизации и степени социальной изоляции (таблица 1).

Таблица 1.

Типология современных видов деятельности в зависимости от степени социальной изоляции и цифровизации

		Степень социальной изоляции	
		Работа в трудовом коллективе	Полностью «удаленная» работа
Степень цифровизации	Незначительная	I	III
	Полная	II	IV

Таким образом, на сегодняшний день можно выделить по указанным основаниям четыре типа профессиональной деятельности.

Тип I – предполагает регулярную работу в стабильном трудовом коллективе, специально оборудованное рабочее место за пределами личного пространства сотрудников, предполагает регулярный рабочий график, при этом цифровые инструменты используются как дополнительные при оформлении документации и т. д. К числу таких видов работ относится, например, труд в сфере услуг (сотрудники сферы услуг – салонов красоты, предприятий общественного питания, сотрудники коммунальных служб, предста-

вители рабочих профессий, водители различных видов транспорта, пожарники и т. д.).

Тип II – предполагает также регулярную работу в трудовом коллективе, на специально оборудованном рабочем месте, но при этом основным инструментом труда и даже продуктом труда являются цифровые инструменты. К числу таких сотрудников относятся, например, программисты, сетевые администраторы, диспетчеры и т. д.

Между этими двумя крайними группами существует много переходных видов трудовой деятельности с различной степенью цифровизации: это и учителя, педагоги, которые используют на уроках цифровые технологии, это и врачи, которые используют высокотехнологичные инструменты диагностики и лечения и т. д. Причиной выгорания и основным его фактором в данных группах будет выступать степень цифровизации и техностресса.

Тип III – предполагает работу вне трудового коллектива, без посещения специально оборудованного рабочего места либо это рабочее место оборудовано в доме (в непосредственной близости от дома) сотрудника. Взаимодействие с внешней трудовой средой может быть полностью минимизировано (получение заработной платы на банковский счет, отправка отчетов по электронной почте, произведенной продукции с помощью курьеров и т. д.). При этом работа не предполагает использования цифровых технологий; они могут привлекаться лишь как вспомогательные средства для редкой коммуникации. К числу таких видов деятельности можно отнести надомное изготовление продукции декоративно-прикладного характера, производство сельскохозяйственной продукции и т. д.

Тип IV – работа вне трудового коллектива, осуществляется в месте пребывания сотрудника и предполагает в качестве основного инструмента и продукта деятельности – цифровые технологии или цифровые продукты. К числу таких профессий относятся также профессии программиста, бухгалтера, дизайнера, которые по характеру решаемых задач могут работать полностью удаленно.

Между группами III и IV также достаточно много различных переходных вариантов. Это, в частности, те же преподаватели, которые вынуждены в силу ряда причин проводить занятия со студентами дистанционно и т. д. Основной причиной выгорания и стрессовым фактором в данном направлении будет степень социальной изоляции и готовность ее принять. При этом социальная изоляция сопровождается и вынужден-

ной цифровизацией труда и готовностью принять и использовать ее, что также провоцирует и усиливает профессиональное выгорание сотрудников. В силу этого в группе IV складывается самая неблагоприятная ситуация из-за совместного действия двух мощных факторов – цифровизации и социальной изоляции.

Цель данной статьи – изучить профессиональное выгорание работников в условиях удаленной трудовой деятельности, определить основные факторы, способствующие этому процессу, и разработать рекомендации для снижения связанных с ним рисков.

Предварительно было выдвинуто предположение, что возможны взаимосвязи интенсивности использования цифровых инструментов и особенностей организации рабочего времени с психоэмоциональным состоянием и уровнем выгорания. Установление подобных зависимостей позволит целенаправленно разработать комплекс рекомендаций по психогигиене труда в условиях удаленной работы.

Также было выдвинуто предположение, что существуют профессиональные, половые и возрастные отличия в переживании выгорания в условиях удаленной работы.

Соответственно, объектом исследования выступают работники, осуществляющие профессиональную деятельность в условиях удаленной работы с использованием цифровых технологий; предметом исследования – психоэмоциональное состояние и профессиональное выгорание.

Материалы и методы исследований

Методы сбора данных

1. Опрос. Использовалась стандартизированная анкета Maslach Burnout Inventory (MBI) для оценки уровня профессионального выгорания. Дополнительно разработана авторская анкета для сбора данных относительно использования цифровых технологий (время работы за компьютером, количество используемых платформ, частота цифровых коммуникаций).

2. Полуструктурированное интервью. Проведено 30 интервью с работниками различных профессиональных групп (IT, образование, финансы) для выявления субъективных факторов, влияющих на выгорание.

Методы обработки данных

1. Математико-статистический анализ данных, направленный на установление предполагаемых закономерностей относительно взаимосвязей между параметрами психоэмоционального

состояния испытуемых и условий трудовой деятельности. Применялись методы корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), регрессионный анализ, t-тест.

2. Качественный анализ данных (контент-анализ интервью), направленный на получение информации с целью интерпретации установленных закономерностей и разработки более обоснованных рекомендаций по психогигиене труда в условиях цифровой работы.

Выборка

В исследовании приняли участие 250 работников (возраст от 25 до 45 лет, 60 % женщины, 40 % мужчины) из России, работающих удаленно не менее 6-ти месяцев. Выборка включала представителей IT-сферы (40 %), образования (30 %), финансов (20 %) и других отраслей (10 %). Исследование проходило в период, когда официальные ограничения, связанные с пандемией были сняты и удаленные формы работы являлись самостоятельными инициативами руководства компаний и организаций.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты количественного анализа

Исследование выявило значительный уровень профессионального выгорания исследуемых работников. Согласно данным, полученным с помощью методики Maslach Burnout Inventory (MBI), 48 % участников продемонстрировали умеренный или высокий уровень выгорания, причем наиболее выраженным компонентом было эмоциональное истощение (средний балл 4,2 по шкале от 0 до 6). Этот показатель указывает на значительное психологическое напряжение, связанное с условиями удаленной работы.

Для интерпретации данного факта были привлечены результаты анкетирования, которые позволили получить более полную картину особенностей удаленной работы в отношении продолжительности рабочего дня и его организации, используемых цифровых инструментов и иных инструментов работы, режима труда и отдыха и т. д.

Согласно данным анкетирования, среднее время работы за компьютером – 9,3 часа в день, а 65 % участников использовали более пяти цифровых платформ ежедневно (например, Zoom, Slack, Trello и др.). Подобные особенности работы предъявляют высокие требования к когнитивным процессам, в первую очередь к вниманию в плане его распределения, переключения, а также к оперативной памяти. Это приводит к высокому психоэмоциональному напряже-

нию и, как следствие, к истощению. Корреляционный анализ показал сильную положительную связь между объемом времени, проведенного за компьютером, и уровнем эмоционального истощения ($r = 0,62$, $p < 0,01$). Кроме того, частота коммуникаций в цифровой среде (ответы на электронные письма, сообщения в мессенджерах) коррелировала с чувством усталости ($r = 0,55$, $p < 0,05$). В отличие от непосредственного общения, которое осуществляется последовательно с каждым партнером по коммуникации, в ситуации общения с партнерами в цифровой среде зачастую субъект деятельности вынужден осуществлять несколько параллельных линий общения, поскольку сами формы цифрового взаимодействия (например, в мессенджерах) предполагают необходимость оперативного ответа в течение нескольких минут. В итоге нагрузка на коммуникатора возрастает очень существенно. При этом участники, использовавшие автоматизированные инструменты для управления уведомлениями, демонстрировали меньший уровень стресса ($t = 2,45$, $p < 0,05$), что указывает на потенциал технологических решений. Все эти особенности трудовой деятельности в условиях удаленной работы подтверждают роль гиперинтенсивного цифрового взаимодействия в развитии выгорания [Oberst, 2023].

Были установлены различия в восприятии цифровой нагрузки между профессиональными группами. Работники ИТ-сферы (40 % выборки) демонстрировали более высокую толерантность психики к условиям удаленной работы, и соответственно к высокой цифровой нагрузке (средний балл эмоционального истощения 3,9) по сравнению с работниками образования (4,5) и финансов (4,3). Достоверность отличий: $t = 4,12$, $p < 0,01$. Это может быть связано с профессиональной адаптацией сотрудников ИТ-сферы к цифровым технологиям в процессе трудовой деятельности, предшествующей труду в условиях удаленной работы. Многие особенности трудовой деятельности в удаленных условиях (необходимость решения параллельно нескольких задач, особенности взаимодействия с партнерами в мессенджерах, необходимость переключения между различными информационными средами и продуктами и т. д.) всегда были характерны для сферы ИТ. Тем не менее, у сотрудников ИТ-сферы можно предположить и наличие некоторых личностных черт или их принадлежность к определенному типу личности, благодаря чему работа с цифровыми техно-

логиями дается им значительно легче, чем другим, и не приводит к эмоциональному выгоранию или же приводит в меньшей степени. Если же говорить про ситуацию удаленной работы, то для лучшей адаптации к ней также возможно потребуются определенные личностные черты, такие как преобладание интроверсии над экстраверсией, высокий уровень самостоятельности и самоорганизованности, низкая мотивация аффилиации и ряд других. Это, однако, требует проведения дополнительных исследований.

Регрессионный анализ показал, что объем времени, потраченного на работу за компьютером, объясняет 38 % дисперсии эмоционального истощения ($\beta = 0,49$, $p < 0,01$), при этом частота коммуникаций добавляет 12 % ($\beta = 0,32$, $p < 0,05$). Это подчеркивает кумулятивный эффект цифровых факторов. Кроме того, 55 % работников образования отмечали перегрузку из-за необходимости адаптироваться к новым платформам (например, Moodle), что усиливало стресс ($t = 3,01$, $p < 0,01$). В ИТ-сфере, напротив, использование специализированного ПО (например, Jira) снижало воспринимаемый стресс у 62 % участников ($t = 2,89$, $p < 0,05$). Эти данные могут свидетельствовать о высокой роли прошлого профессионального опыта, в частности цифровой компетентности как фактора, который способен тормозить процессы выгорания в условиях удаленной работы. Отметим также, что сами по себе факторы необходимости освоения новых цифровых платформ и специализированного ПО могли бы быть не столь значимыми вне условий удаленной работы, когда сотрудник в любой момент может получить консультацию по освоению нового продукта от коллеги или специалиста. В ситуации же, когда сотрудник предоставлен сам себе, помощь не поступает или поступает в ограниченном объеме, а чувство ответственности, страх ошибки велики, вероятность развития эмоционального выгорания также, безусловно, будет расти. Особенно это будет касаться лиц, чья деятельность не связана напрямую с ИТ-сферой, а соответственно, у них нет навыков в освоении цифровых продуктов, технологий. Отсутствие или несвоевременная помощь также, в свою очередь, усиливает чувство социальной изоляции. В этой ситуации уже имеет смысл говорить не только о кумулятивном, но и о синергетическом эффекте.

Были также обнаружены определенные отличия в психоэмоциональном состоянии субъектов труда в условиях удаленной работы, связанные

с полом. Женщины (60 % выборки) демонстрировали более высокий уровень эмоционального истощения (средний балл 4,4) по сравнению с мужчинами (4,0) ($t = 2,76$, $p < 0,05$). Это может быть обусловлено тем, что большинству женщин необходимо совмещать в условиях удаленной работы выполнение домашних дел, семейные роли (жены, матери) и выполнение профессиональных обязанностей. При этом многие из них сталкиваются с непониманием со стороны близких, которые считают, что раз женщина «сидит дома», то она в любой момент готова и должна переключаться на выполнение домашних обязанностей, в связи с чем условия удаленной работы женщин изобилуют дополнительными факторами, требующими распределения внимания и активных действий. Для женщин переживание социальной изоляции в условиях удаленной работы также удваивается, поскольку они не только оказываются вне рабочего коллектива, но и испытывают непонимание со стороны родственников.

Несмотря на интенсивность общения в мессенджерах в условиях удаленной работы, многие из участников исследования отмечали факт социальной изоляции: 72 % респондентов указывали на снижение частоты неформального общения с коллегами. Это показывает важность при социальном взаимодействии не просто информационного обмена, но и комплексного аудиовизуального и кинестетического взаимодействия, которое невозможно в условиях удаленной работы. Данное общение в обычных условиях работы служит способом разрядки, переключения внимания, снижения напряжения, получения позитивных эмоций. А в условиях удаленной работы сотрудники лишены данного ресурса. Снижение частоты неформального общения коррелирует с усилением деперсонализации – второго компонента выгорания по модели Маслач ($r = 0,58$, $p < 0,05$). При этом работники, участвовавшие в виртуальных мероприятиях (например, онлайн-тимбилдинг), показывали меньший уровень деперсонализации ($t = 2,67$, $p < 0,05$), что подчеркивает важность групповых форм взаимодействия сотрудников даже в условиях удаленной работы.

Организация труда в условиях удаленной работы оказалась еще одним важным фактором, способствующим снизить эффекты выгорания. Участники, не имевшие четко установленного графика работы, демонстрировали более высокий уровень выгорания по сравнению с теми, кто работал по фиксированному расписанию ($t = 3,14$, $p < 0,01$). Однако работники с гибким гра-

фиком, но с возможностью самостоятельно регулировать время работы, показывали меньшие показатели выгорания ($t = 2,87$, $p < 0,05$). Это подчеркивает значение автономии как фактора, смягчающего негативные эффекты цифровизации и позволяющего противостоять выгоранию в условиях удаленной работы. Дополнительно было выявлено, что поддержка со стороны руководства (например, четкие инструкции по рабочим задачам) снижала уровень выгорания у 58 % участников, что также согласуется с исследованиями роли организационной поддержки [Sauter, 2020]. Таким образом, наличие четкого графика, предполагающего чередование периодов труда и отдыха при условии возможности самостоятельного распределения и установления очередности выполнения задач является важнейшим психогигиеническим условием организации работы в удаленных условиях. При этом, в отношении удаленной работы режим труда и отдыха, характер перерывов и способ их проведения, по-видимому, должен быть несколько иным, нежели в условиях обычных производств и офисов. Этот вопрос, однако, требует отдельного изучения, проведения полевых и сравнительных исследований.

Результаты качественного анализа

Контент-анализ полуструктурированных интервью позволил выявить факторы, влияющие на выгорание сотрудников, которые невозможно было зафиксировать иными методами, и дать интерпретацию установленным количественным закономерностям.

По результатам контент-анализа интервью был установлен факт цифровой перегрузки сотрудника. 45 % респондентов отмечали, что постоянный поток уведомлений, необходимость переключаться между задачами и при этом реагирование на поступающие сообщения создавали ощущение безвыходности ситуации, загнанности в клетку, неспособности справиться с заданиями. Параллельно отмечалось физическое утомление, проявляющееся в усталости глаз, головных болях и нарушениях сна. В итоге несмотря на то, что удаленная работа, как правило, осуществляется субъектом труда в привычной, комфортной домашней обстановке, необходимость взаимодействия с цифровой средой выступает мощным фактором, способствующим выгоранию, усиливающим эмоциональное и физическое истощение, что уже отмечалось ранее [Schaufeli, 2021]. В ряде случаев, возможно, домашняя обстановка наоборот была фактором, мешающим сосредоточиться,

фактором отвлекающим от работы и в этом смысле требующим больших затрат ресурсов.

Респонденты отмечали, что отсутствие четких границ между рабочим и личным пространством, обусловленное постоянным пребыванием дома, приводило к переработке и хронической усталости. Особенно остро эту проблему ощущали работники сферы образования, которые подчеркивали, что необходимость постоянной доступности для учеников и руководства в условиях удаленного обучения значительно усиливала чувство истощения. Это становится значимым фактором риска профессионального выгорания, усиливая эмоциональное истощение и снижая психологическое благополучие [Maslach, 2020].

В условиях удаленной работы возникает вынужденная социальная изоляция, исчезает социальная рабочая среда и ее рекреационная функция, и адекватной замены ей нет. Участники выражали сожаление по поводу отсутствия неформального общения с коллегами, которое ранее поддерживало их мотивацию и чувство принадлежности к коллективу. Более того, 68 % участников сообщили, что отсутствие неформальных взаимодействий усиливало чувство одиночества и снижало восприятие значимости их профессиональной деятельности. Этим и объясняются высокие показатели деперсонализации. Таким образом, несмотря на доступность как рабочего, официального, так и дружеского, неформального общения в мессенджерах данные формы не могут полностью заменить личное общение, необходимое для поддержания психологического благополучия.

Отчасти социальная изоляция возникает и усугубляется цифровой перегрузкой, так как интенсивное использование рабочих платформ оставляет меньше времени и энергии для личного общения, даже в виртуальной среде. Однако есть основания полагать, что именно личностное, дружеское общение требует иных форм взаимодействий, предполагающих тактильные и зрительные контакты, совместные действия, которые крайне важны в эмоционально насыщенном общении. Эти данные подчеркивают критическую роль социальных взаимодействий в предотвращении профессионального выгорания, указывая на необходимость организационных мер для смягчения эффектов изоляции [Sweller, 2020].

Участники, обладавшие возможностью самостоятельно организовывать свой рабочий день, сообщали о снижении уровня негативных эмоций и большей удовлетворенности работой. Со-

ответственно, возможность проявлять автономию, самостоятельность в контроле над временем и выполнениями заданий является необходимым психогигиеническим условием удаленной работы. По словам 62 % участников, возможность самостоятельно определять приоритеты задач снижала чувство давления и усиливала восприятие собственной компетентности, что соответствует основным положениям теории самоопределения Е. Л. Deci и Р. М. Ryan. В ряде исследований показано, что автономия выступает ключевым фактором в возникновении внутренней мотивации и устойчивости к стрессу [Tarafdar, 2021]. Иными словами, в условиях удаленной работы наиболее эффективной может быть ситуация, когда сотрудник придерживается четкого графика работы, но при этом устанавливает его себе сам, в зависимости от личных обстоятельств и склонностей.

Участники с низким уровнем цифровых навыков, особенно в сфере образования, отмечали повышенный стресс из-за необходимости осваивать новые технологии, в том числе новые платформы. Напротив, IT-специалисты подчеркивали, что уверенное владение инструментами (например, автоматизация задач через скрипты) снижало их нагрузку. Это указывает на то, что цифровая компетентность может выступать условием, препятствующим выгоранию в удаленных условиях работы [Yener, 2023]. Однако даже высококомпетентные работники отмечали, что постоянное обновление технологий (например, новые версии программного обеспечения) требовало дополнительных усилий, вызывая психоэмоциональное напряжение у 25 % IT-специалистов. Работники в области финансов подчеркивали, что недостаточная поддержка со стороны работодателей в освоении инструментов (например, ERP-систем) увеличивала чувство некомпетентности, что усиливало деперсонализацию. Полученные результаты свидетельствуют, что обучение цифровым технологиям, своевременное формирование соответствующих навыков может также выступать в качестве психогигиенического условия профилактики выгорания [Zwetsloot, 2022].

В ходе контент-анализа интервью также было установлено, что более молодые работники (25–30 лет) легче адаптируются к новым цифровым инструментам в условиях удаленной работы, чем более старшие работники (40–45 лет). Это может быть связано с тем, что важнейшим агентом социализации молодых сотрудников выступала

и продолжает выступать цифровая среда [Zhang, 2023], которая воспринимается ими как более естественная и привычная, нежели для сотрудников более старшего поколения. В итоге молодежи не требуется большого количества психоэмоциональных ресурсов для освоения нового, к тому же в молодости когнитивные возможности, лабильность психических процессов находятся на пике. Это не значит, что при отборе сотрудников на удаленные формы работы (если такая необходимость возникнет) надо отдавать предпочтение молодежи. Как уже отмечалось выше, возникающий эффект социальной изоляции также будет воздействовать на молодых сотрудников. В итоге это может привести к существенному сокращению социальных функций, которые должны быть реализованы в молодом возрасте: включенность в различные сферы общественной жизни, создание семьи и т. д. Отсутствие самореализации в этих важнейших сферах в итоге может привести к неудовлетворенности жизнью и снижению профессиональной продуктивности, профессиональной стагнации.

Обсуждение и рекомендации

Полученные результаты подчеркивают многогранное влияние удаленной формы работы на выгорание, выявляя технологические, социальные и организационные факторы. Цифровая нагрузка, проявляющаяся в длительном использовании компьютера и многозадачности, является ключевым предиктором эмоционального истощения. Это согласуется с теорией когнитивной перегрузки, которая объясняет, как обработка большого объема информации истощает когнитивные ресурсы, снижая продуктивность и усиливая стресс [Wang, 2022]. Исследование подтверждает, что «техностресс» становится значительным фактором выгорания, особенно при отсутствии стратегий управления цифровой нагрузкой [Oberst, 2023].

При организации профессиональной деятельности на заводах, учреждениях, предприятиях большое внимание уделяется охране труда, соблюдению гигиенических и эргономических условий, а также психогигиене труда. Трудовая деятельность в условиях удаленной работы также требует соблюдения ряда условий, которые в своей совокупности будут работать на предупреждение или снижение информационной перегрузки, выгорания, деперсонализации, сохранения мотивации и продуктивности труда.

На основании полученных в исследовании результатов можно сформулировать ряд психогигиенических требований, необходимых при организации работы в удаленных условиях с активным применением цифровых технологий:

- Жесткое планирование и соблюдение режима труда с формированием четких правил рабочего времени, разделение профессиональной и личной жизни, что позволит предотвратить переработки, эмоциональное истощение, обеспечить условия для восстановления психологических ресурсов личностью.

- Предоставление сотруднику автономии в организации труда [Zijlstra, 2021], исходя из его личных психофизиологических и социально-психологических возможностей (например, мать детей-школьников может разбить свой рабочий день на две части – утреннюю, когда дети находятся в школе, и вечернюю, когда дети уже легли спать).

- Вероятность выгорания в условиях удаленной работы можно компенсировать, акцентируя внимание на индивидуальных копинг-стратегиях, таких как медитация и тайм-менеджмент, которые могут дополнить организационные меры [Perry, 2023].

- Оказание организационной поддержки, позволяющей справляться с цифровой нагрузкой [Kniffin, 2021]. В частности, организация обучения цифровым технологиям, внедрение цифровых помощников, автоматизированных инструментов (например, фильтров уведомлений, использование облачных инструментов) может смягчить этот эффект выгорания, что открывает перспективы для дальнейшего самообразования и творчества, разработки новых технологических решений. Тренинги по цифровой гигиене снижают техногенный стресс на 20–30 % [Perry, 2023]. Данное условие необходимо выполнять как лицам, в недостаточной степени владеющим цифровыми технологиями, так и высококомпетентным работникам, которые могут испытывать выгорание в результате быстрого обновления технологий, поэтому требуется их постоянное обучение и адаптация [Schaufeli, 2021].

- Организация регулярных виртуальных коммуникаций сотрудников с использованием технологий телеконференций, не связанных напрямую с решением рабочих задач: виртуальные тренинги командообразования, виртуальные кофе-брейки, виртуальные поздравления с праздниками (государственными или личными), что

способствует снижению социальной изоляции и дает рекреационный ресурс.

Выводы

Цифровизация в условиях удаленной работы создает вызовы для психологического благополучия работников, усиливая профессиональное выгорание. Эмоциональное истощение, связанное с длительным использованием цифровых технологий ($r = 0,62$), и деперсонализация, обусловленная социальной изоляцией ($r = 0,58$), являются ключевыми компонентами выгорания, что подтверждает первое выдвинутое предположение. Эти факторы формируют замкнутый цикл, где цифровая нагрузка усиливает перегрузку, а изоляция снижает мотивацию, нарушая баланс между работой и личной жизнью.

Установлено, что в условиях удаленной работы в большей степени выгоранию подвержены женщины, нежели мужчины, сотрудники в сфере образования, чем в сфере IT-технологий, работники старшей возрастной группы, нежели молодые сотрудники, что подтверждает второе выдвинутое предположение.

Автономия в организации труда и организационная поддержка выступают защитными факторами, позволяя работникам эффективнее справляться с цифровыми вызовами и поддерживать психологическое равновесие. Это подчеркивает двойственную природу цифровизации, которая несет как риски, так и возможности для направлений улучшения условий труда.

Анализ установленных закономерностей и причин выгорания в условиях удаленной работы позволил сформулировать ряд психогигиенических рекомендаций, направленных на профилактику и снижение выгорания.

Для минимизации рисков выгорания рекомендуется комплексный подход, включающий индивидуальные и организационные меры. Работникам следует развивать навыки управления стрессом и многозадачностью, а также использовать инструменты для фильтрации уведомлений. Организациям необходимо внедрять четкие границы рабочего времени, поддерживать виртуальные социальные инициативы (например, онлайн-тимбилдинг) и предоставлять работникам большую автономию в планировании задач. Дальнейшие исследования должны сосредоточиться на апробации программ профилактики выгорания и изучении долгосрочных эффектов цифровизации, включая влияние культурных и демографических факторов на восприятие уда-

ленной работы. Такой подход позволит создать устойчивую модель управления цифровыми рисками в профессиональной среде.

Библиографический список

1. Бодров В. А. Информационный стресс. Москва : Пер Сэ, 2000. 352 с. (Современное образование). ISBN 5-9292-0010-6.
2. Берзин Б. Ю. Влияние информационного стресса на степень адаптированности населения региона / Б. Ю. Берзин, О. А. Пышминцева // Народонаселение. 2024. Т. 27, № 2. С. 56–70.
3. Дидичев А. Ю. Цифровизация и ее воздействие на профессиональное выгорание / А. Ю. Дидичев, С. В. Трушкова // Гуманитарный научный вестник. 2025. № 3. С. 91–97.
4. Ениколопов С. Н. Информационное давление как источник стресса и снижения долгосрочных ориентаций // Социодиггер. 2021. Т. 2, № 9(14). С. 85–87.
5. Карпов А. В. Профессиональная деятельность информационного характера как предмет психологического исследования / А. В. Карпов, С. Л. Ленков // Ярославский психологический вестник. 2007. № 20. С. 5–15.
6. Кирко И. Н. Техностресс у будущих специалистов в области информационных технологий и защиты информации // Информация и образование: границы коммуникаций. 2024. № 16(24). С. 20–21.
7. Маслач К. Профессиональное выгорание: теория и практика / пер. с англ. Москва : Смысл, 2021. 256 с.
8. Разина Т. В. Некоторые вопросы исследования мотивации научной деятельности с позиций метасистемного и информационного подходов / Сыктывкар : Сыктывкарский гос. ун-тет им. Питирима Сорокина, 2013. 160 с.
9. Шевчук Е. В. Система управления технострессом сотрудников библиотек в эпоху цифровой трансформации / Е. В. Шевчук, М. С. Афонасьев // Известия Тульского гос. ун-та. Технические науки. 2025. № 1. С. 151–160.
10. Allen T. D. How effective is telecommuting? Assessing the role of work-family balance / T. D. Allen, T. D. Golden, K. M. Shockley // Journal of Applied Psychology. 2021. Vol. 106, № 5. P. 633–647.
11. Bakker A. B. Job demands – resources theory: Taking stock and looking forward / A. B. Bakker, E. Demerouti // Journal of Occupational Health Psychology. 2022. Vol. 27, № 2. P. 165–178.
12. Deci E. L. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health / E. L. Deci, R. M. Ryan // Canadian Psychology. 2020. Vol. 61, № 3. P. 186–199.
13. Eurofound. Burnout in the workplace: A review of data and policy responses. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 48 p.
14. Hobfoll S. E. Conservation of Resources and Burnout // Psychological Science. 2021. Vol. 28. P. 124–136.

15. Kniffin K. M. COVID-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and practice / K. M. Kniffin, J. Narayanan, F. Anseel // *American Psychologist*. 2021. Vol. 76, № 1. P. 63–77.
16. Maslach C., Maslach Burnout Inventory Manual / C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter. 4-th ed. Menlo Park, CA: Mind Garden, 2020. 92 p.
17. Oberst U. Digital stress and mental health: A systematic review / U. Oberst, E. Wegmann, B. Stodt // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1056134> (дата обращения: 08.05.2025).
18. Parent-Lamarche A. Work stress and remote work: A longitudinal study during the COVID-19 pandemic / A. Parent-Lamarche, A. Marchand // *Work & Stress*. 2022. Vol. 36, № 4. P. 387–406.
19. Perry S. J. Virtual work and employee well-being: The role of technostress / S. J. Perry, D. S. Carlson, M. J. Thompson // *Journal of Business and Psychology*. 2023. Vol. 38, № 2. P. 321–336.
20. Salanova M. The dark side of technologies: Technostress among users of information and communication technologies / M. Salanova, S. Llorens, E. Cifre // *International Journal of Psychology*. 2013. Vol. 48, № 3. P. 422–436.
21. Sauter S. L. Organizational risk factors for job stress / S. L. Sauter, L. R. Murphy. – Washington, DC : American Psychological Association, 2020. 400 p.
22. Schaufeli W. B. A critical review of the job demands-resources model / W. B. Schaufeli, T. W. Taris // *Applied Psychology*. 2021. Vol. 70, № 3. P. 933–962.
23. Sonnentag S. Recovery from work: Advances in research and practice / S. Sonnentag, C. Fritz // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2022. Vol. 9. P. 165–188.
24. Sweller J. Cognitive load theory // *Psychology of Learning and Motivation*. 2020. Vol. 72. P. 185–233.
25. Tarafdar M. Impact of technostress on end-user satisfaction and performance / M. Tarafdar, Q. Tu, T. S. Ragu-Nathan // *Journal of Management Information Systems*. 2021. Vol. 37, № 4. P. 1036–1060.
26. Wang X. The impact of digital overload on employee well-being: Evidence from remote work / X. Wang, J. Li, H. Zhang // *Journal of Occupational Health Psychology*. 2022. Vol. 27, № 3. P. 245–258.
27. Yener S. The moderating role of digital tools in reducing technostress / S. Yener, A. Arslan, S. Kilinç // *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2023. Vol. 39, № 5. P. 1123–1135.
28. Zhang C. Remote work and employee well-being: The role of virtual social interactions / C. Zhang, M. C. Yu, S. Marin // *Journal of Vocational Behavior*. 2023. Vol. 141. P. 103–119.
29. Zijlstra F. R. H. Work and recovery: A multilevel perspective / F. R. H. Zijlstra, S. Sonnentag // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2021. Vol. 30, № 3. P. 345–360.
30. Zwetsloot G. I. J. M. Mental health at work: WHO guidelines and interventions / G. I. J. M. Zwetsloot, S. Leka // *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*. 2022. Vol. 48, № 5. P. 321–330.

Reference list

1. Bodrov V. A. Informacionnyj stress = Information stress. Moskva : Per Sje, 2000. 352 s. (Sovremennoe obrazovanie). ISBN 5-9292-0010-6.
2. Berzin B. Ju. Vlijanie informacionnogo stressa na stepen' adaptirovannosti naselenija regiona = The impact of information stress on the degree of adaptation of the population of the region / B. Ju. Berzin, O. A. Pyshminceva // *Narodonaselenie*. 2024. T. 27, № 2. S. 56–70.
3. Didichev A. Ju. Cifrovizacija i ee vozdejstvie na professional'noe vygoranie = Digitalization and its impact on professional burnout / A. Ju. Didichev, S. V. Trushkova // *Gumanitarnyj nauchnyj vestnik*. 2025. № 3. S. 91–97.
4. Enikolopov S. N. Informacionnoe davenie kak istochnik stressa i snizhenija dolgosrochnyh orientacij = Information pressure as a source of stress and decrease in long-term orientations // *Sociodigger*. 2021. T. 2, № 9(14). S. 85–87.
5. Karpov A. V. Professional'naja dejatel'nost' informacionnogo haraktera kak predmet psihologicheskogo issledovanija = Professional information activity as a subject of psychological research / A. V. Karpov, S. L. Len'kov // *Jaroslavskij psihologicheskij vestnik*. 2007. № 20. S. 5–15.
6. Kirko I. N. Tehnostress u budushhih specialistov v oblasti informacionnyh tehnologij i zashhity informacii = Future IT and security technostress // *Informacija i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2024. № 16(24). S. 20–21.
7. Maslach K. Professional'noe vygoranie: teorija i praktika = Professional burnout: theory and practice / per. s angl. Moskva : Smysl, 2021. 256 s.
8. Razina T. V. Nekotorye voprosy issledovanija motivacii nauchnoj dejatel'nosti s pozicij metasistemnogo i informacionnogo podhodov = Some questions on research of motivation of scientific activity from the standpoint of meta-system and informational approaches / Syktyvkar : Syktyvkar'skij gos. uni-tet im. Pitirima Sorokina, 2013. 160 s.
9. Shevchuk E. V. Sistema upravlenija technostressom sotrudnikov bibliotek v jepohu cifrovoj transformacii = Library staff technostress management system in the digital transformation Era / E. V. Shevchuk, M. S. Afonas'ev // *Izvestija Tul'skogo gos. uni-teta. Tehniceskie nauki*. 2025. № 1. S. 151–160.
10. Allen T. D. How effective is telecommuting? Assessing the role of work-family balance / T. D. Allen, T. D. Golden, K. M. Shockley // *Journal of Applied Psychology*. 2021. Vol. 106, № 5. P. 633–647.
11. Bakker A. B. Job demands – resources theory: Taking stock and looking forward / A. B. Bakker, E. Demerouti // *Journal of Occupational Health Psychology*. 2022. Vol. 27, № 2. P. 165–178.
12. Deci E. L. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health /

E. L. Deci, R. M. Ryan // *Canadian Psychology*. 2020. Vol. 61, № 3. P. 186–199.

13. Eurofound. Burnout in the workplace: A review of data and policy responses. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 48 p.

14. Hobfoll S. E. Conservation of Resources and Burnout // *Psychological Science*. 2021. Vol. 28. P. 124–136.

15. Kniffin K. M. COVID-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and practice / K. M. Kniffin, J. Narayanan, F. Anseel // *American Psychologist*. 2021. Vol. 76, № 1. P. 63–77.

16. Maslach C., Maslach Burnout Inventory Manual / C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter. 4-th ed. Menlo Park, CA: Mind Garden, 2020. 92 p.

17. Oberst U. Digital stress and mental health: A systematic review / U. Oberst, E. Wegmann, B. Stodt // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1056134> (data obrashhenija: 08.05.2025).

18. Parent-Lamarche A. Work stress and remote work: A longitudinal study during the COVID-19 pandemic / A. Parent-Lamarche, A. Marchand // *Work & Stress*. 2022. Vol. 36, № 4. P. 387–406.

19. Perry S. J. Virtual work and employee well-being: The role of technostress / S. J. Perry, D. S. Carlson, M. J. Thompson // *Journal of Business and Psychology*. 2023. Vol. 38, № 2. P. 321–336.

20. Salanova M. The dark side of technologies: Technostress among users of information and communication technologies / M. Salanova, S. Llorens, E. Cifre // *International Journal of Psychology*. 2013. Vol. 48, № 3. P. 422–436.

21. Sauter S. L. Organizational risk factors for job stress / S. L. Sauter, L. R. Murphy. Washington, DC : American Psychological Association, 2020. 400 p.

22. Schaufeli W. B. A critical review of the job demands-resources model / W. B. Schaufeli, T. W. Taris // *Applied Psychology*. 2021. Vol. 70, № 3. P. 933–962.

23. Sonnentag S. Recovery from work: Advances in research and practice / S. Sonnentag, C. Fritz // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2022. Vol. 9. P. 165–188.

24. Sweller J. Cognitive load theory // *Psychology of Learning and Motivation*. 2020. Vol. 72. P. 185–233.

25. Tarafdar M. Impact of technostress on end-user satisfaction and performance / M. Tarafdar, Q. Tu, T. S. Ragu-Nathan // *Journal of Management Information Systems*. 2021. Vol. 37, № 4. P. 1036–1060.

26. Wang X. The impact of digital overload on employee well-being: Evidence from remote work / X. Wang, J. Li, H. Zhang // *Journal of Occupational Health Psychology*. 2022. Vol. 27, № 3. P. 245–258.

27. Yener S. The moderating role of digital tools in reducing technostress / S. Yener, A. Arslan, S. Kiliç // *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2023. Vol. 39, № 5. P. 1123–1135.

28. Zhang C. Remote work and employee well-being: The role of virtual social interactions / C. Zhang, M. C. Yu, S. Marin // *Journal of Vocational Behavior*. 2023. Vol. 141. P. 103–119.

29. Zijlstra F. R. H. Work and recovery: A multilevel perspective / F. R. H. Zijlstra, S. Sonnentag // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2021. Vol. 30, № 3. P. 345–360.

30. Zwetsloot G. I. J. M. Mental health at work: WHO guidelines and interventions / G. I. J. M. Zwetsloot, S. Leka // *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*. 2022. Vol. 48, № 5. P. 321–330.

Статья поступила в редакцию 18.05.2025; одобрена после рецензирования 16.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 18.05.2025; approved after reviewing 16.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-217

EDN: BBATOS

Условия и механизмы формирования профессионально важных качеств менеджера

Дмитрий Алексеевич Кулагин

Аспирант, Университет мировых цивилизаций им. В. В. Жириновского. 107078, г. Москва, 1-й Басманный пер., 3/1
fein0@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-4114-9294>

Аннотация. В представленной статье рассматриваются условия и механизмы формирования профессионально важных качеств (ПВК) менеджера как ключевого ресурса современной организации в условиях динамично изменяющейся экономики знаний и цифровой трансформации. Исследование раскрывает, какие условия и внутренние механизмы позволяют будущему менеджеру развить профессионально важные качества, необходимые в цифровой экономике. Целью работы является построение целостной модели факторов, формирующих личностные, когнитивные и коммуникативные ресурсы управленца. Для достижения цели автор последовательно проанализировал ключевые отечественные и зарубежные концепции, выделил основные психологические ресурсы и сопоставил их с влиянием образовательной, социокультурной и производственной среды.

Проведён междисциплинарный анализ структуры ПВК, их понятийного ядра и роли в профессиональной компетентности руководителя. Особое внимание уделено деятельностно-мотивационному подходу, в рамках которого развитие личностных качеств связывается с содержанием труда, а также механизмам саморегуляции, рефлексии и эмоционального интеллекта. Освещаются результаты отечественных и зарубежных исследований, раскрывающих эволюцию научных представлений о ПВК: от концепций врождённых черт личности до современных моделей межличностных навыков как управленческого ресурса. Детально анализируются психолого-педагогические, социокультурные и организационно-производственные условия, определяющие эффективность формирования ПВК. Представлены современные образовательные подходы – системный, личностно-деятельностный, компетентностный и культурологический, а также практические рекомендации по построению образовательной среды, способствующей целенаправленному развитию управленческих компетенций. Особое значение придаётся комплексности и интегративности методов формирования ПВК, учёту социокультурных факторов и организационного климата как основ для профессионального роста и успешной адаптации будущих руководителей в изменяющихся условиях.

Ключевые слова: профессионально важные качества; менеджер; управленческие компетенции; саморегуляция; рефлексия; эмоциональный интеллект; межличностные навыки; образовательная среда

Для цитирования: Кулагин Д. А. Условия и механизмы формирования профессионально важных качеств менеджера // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 217–229. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-217>. <https://elibrary.ru/BBATOS>

Original article

Conditions and mechanisms for the development of professionally significant qualities of a manager

Dmitry A. Kulagin

Post-graduate student, Zhirinovskiy university of world civilizations. 107078, Moscow, 1-st Basmany per., 3/1
fein0@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-4114-9294>

Abstract. This article examines the conditions and mechanisms underpinning the development of professionally significant qualities (PSQ) in managers, positioning these qualities as a key resource within contemporary organizations amid the rapidly evolving knowledge economy and ongoing digital transformation. The study elucidates the specific conditions and internal processes that enable future managers to cultivate the essential competencies demanded by the digital economy. The primary objective is to construct an integrated model of factors that shape the personal, cognitive, and communicative resources of managerial personnel. To achieve this aim, the author systematically analyzes major domestic and international theoretical frameworks, identifies core psychological resources, and correlates these with the influences of educational, sociocultural, and professional environments.

A multidisciplinary analysis is conducted to reveal the structure of PSQ, their conceptual foundation, and their pivotal role in the professional competence of executives. Particular emphasis is placed on the activity-motivational approach, wherein the development of personal qualities is linked to the content of managerial labor, as well as on the mechanisms of self-regulation, reflection, and emotional intelligence.

The article outlines current educational approaches – including systemic, personality-activity, competency-based, and cultural approaches – and offers practical recommendations for constructing an educational environment conducive to the purposeful development of managerial competencies. Special attention is devoted to the complexity and integrative nature of PSQ development methods, as well as to the influence of sociocultural factors and organizational climate as foundations for professional growth and the successful adaptation of future managers to changing conditions.

Key words: professionally significant qualities; manager; managerial competencies; self-regulation; reflection; emotional intelligence; interpersonal skills; educational environment

For citation: Kulagin D. A. Conditions and mechanisms for the development of professionally significant qualities of a manager. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 217-229. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-217>. <https://elibrary.ru/BBATOS>

Введение

Быстро меняющаяся экономика знаний, переход к гибридным форматам труда и усложнение управленческих задач делают человеческий ресурс главным драйвером конкурентоспособности организаций. На этом фоне возрастает потребность в точной «настройке» личности специалиста под требования профессии. Именно эту практическую потребность, как показывает М. В. Шаклеин, исторически и призвано удовлетворить понятие профессионально важных качеств (ПВК): исследователи искали психологические ресурсы, гарантирующие надёжное выполнение социально значимых функций [Шаклеин, 2016]. В современных условиях цифровой трансформации, роста неопределённости и постоянно обновляющихся компетентностных моделей вопрос о сформированности ПВК становится особенно актуальным, поскольку именно они обеспечивают устойчивость профессионального поведения при смене технологий и организационных структур.

Целью исследования является разработка целостной теоретико-практической модели, описывающей, каким образом личностные, когнитивные и коммуникативные ресурсы управленца формируются под воздействием образовательной, социокультурной и организационно-производственной среды, а также под влиянием психофизиологических предпосылок.

Для достижения заявленной цели автор формулирует и поэтапно решает комплекс взаимосвязанных задач. Во-первых, осуществляется концептуальный анализ отечественных и зарубежных источников с целью уточнения понятийного аппарата, структуры и функций ПВК менеджера. Во-вторых, выделяются и систематизируются ключевые психологические механизмы формирования ПВК – деятельностно-

мотивационный импульс, саморегуляция, рефлексия и эмоциональный интеллект – с последующим их включением в интегративную модель. В-третьих, исследуются психолого-педагогические, социокультурные и организационно-производственные условия, задающие контекст развитию указанных механизмов, причём особое внимание уделяется влиянию цифровой образовательной среды и корпоративного климата. В-четвёртых, разрабатывается структурно-логическая схема, отражающая взаимодействие условий и механизмов при формировании ПВК, а её содержательные блоки соотносятся с актуальными компетентностными моделями менеджера. Наконец, в-пятых, на основе полученных теоретических выводов формулируются практические рекомендации по конструированию образовательных программ и внутрикорпоративных инициатив, способствующих целенаправленному развитию профессионально значимых качеств будущих управленцев.

Методы исследования

Методологический каркас работы образуют взаимодополняющие методы теоретического и эмпирического уровня. К теоретическим относим: системно-структурный анализ для раскрытия внутренней организации ПВК, сравнительно-сопоставительный метод при корректировке понятийных границ, а также метод концептуального моделирования, позволивший визуализировать взаимосвязи условий и механизмов формирования качеств. Эмпирические методы: контент-анализ современных научных публикаций, позволяющий выявить исследовательские тренды.

Результаты исследования

Понятийное ядро феномена восходит к работам Е. А. Климова [Климов, 2004; 1996], который

связал развитие личностных качеств с содержанием труда через принцип «субъект – средство»: деятельность не только требует определённых качеств, но и сама формирует их. Системогенетическую интерпретацию предложил В. Д. Шадриков [Шадриков, 2017; 2020], определив ПВК как индивидуальные свойства, влияющие на эффективность деятельности и успешность её освоения. Современные авторы подчёркивают интегративный характер конструкции: ПВК включают психофизиологические, когнитивные и мотивационно-личностные компоненты, развивающиеся во взаимосвязи с профессиональной задачей. Так, В. В. Зотов отстаивает позицию, согласно которой ПВК образуют «психологическое ядро» компетенции, различаясь с ней лишь по фокусу – внутренний потенциал личности против внешних требований профессии [Зотов, 2017]. Следовательно, понимание и целенаправленное формирование ПВК становится ключевой предпосылкой подготовленности будущего менеджера к вызовам современной управленческой практики.

В. Л. Маришук в работе «Психодиагностика в спорте» [Маришук, 2005] систематизировал психометрические методы оценки индивидуально-психологических характеристик спортсменов. Автор адаптировал известные тесты реакции, внимания и тревожности к соревновательным условиям, описал нормативы и алгоритмы их применения, а также ввёл принцип динамического мониторинга состояния, что упростило отслеживание эффективности психорегуляционных вмешательств [Маришук, 2005]. Эти положения легли в основу современного подхода к выбору диагностических процедур в исследованиях профессиональной дееспособности в экстремальных или высокострессовых видах труда.

Научные идеи Г. М. Зарковского сосредоточены на эргономике и надёжности операторов. Исследователь показал, что психологические характеристики оператора (уровень сенсомоторной устойчивости, особенности темперамента, когнитивная гибкость) статистически предсказывают отказоустойчивость сложных систем [Зарковский, 1974; 1981; 1992; 1993; 2012].

Методологию системного анализа психики развил Б. Ф. Ломов. В работе «О системном подходе в психологии» он обосновал многомерную, многоуровневую детерминацию психических процессов, взяв за основу принцип деятельности и общения как ведущих факторов личностного развития. Для настоящего исследования важен вывод

учёного о том, что личностные качества всегда включены в сетку межсистемных связей: их нельзя рассматривать изолированно от условий профессиональной среды [Ломов, 1975, с. 45].

Научный интерес в контексте исследования представляют разработки Б. А. Бодрова и Л. Д. Сыркина, которые представили оригинальную методику диагностики профессиональной мотивации на принципах репертуарного теста личностных конструктов Дж. Келли [Бодров, 2003, с. 73]. Авторы экспериментально доказали прогностическую валидность методики в интересах оптимизации учебно-профессиональной деятельности на этапе получения высшего профессионального образования. Их концепция проекционного анализа мотивов применяется в нашем исследовании как инструмент выявления глубинных регуляторов профессиональной активности.

Деятельность предъявляет личности конкретные требования и одновременно становится «тренажёром» её мотивационно-ценностной сферы, потому профессионально-важные качества (ПВК) «растут» из самого содержания труда. В логике деятельностно-мотивационного подхода именно совпадение личных ценностей с «миром профессий» делает развитие ПВК устойчивым и направленным; если же работа не подкрепляет базовую мотивацию, механизм формирования качеств становится менее эффективным.

Однако одних внешних требований недостаточно: внутренний «режиссёр» изменений – саморегуляция. В. И. Морасанова рассматривает её как мета-качество, задающее цикл «цель – план – самоконтроль – коррекция»; высокий уровень произвольного планирования достоверно связан с результативностью управленцев [цит. по: Морозова, 2020]. Следовательно, деятельностный импульс, заданный профессией, материализуется в устойчивое качество лишь тогда, когда личность умеет задавать себе ориентиры и оперативно перестраивать поведение.

Ключевыми психологическими механизмами, опосредующими эту связку «требование – саморегуляция», выступают рефлексия и эмоциональный интеллект. С. Д. Семенцова показывает, что саморефлексия менеджера – это внутренний аудит профессиональных мотивов и действий; без регулярного «саморецензирования» не запускается цикл самокоррекции, и даже сильная мотивация теряет управленческий эффект [Семенцова, 2022]. Ю. Ю. Харитоновна дополняет: рефлексия переводит ПВК из разряда диспозиций

в осознанные регуляторы поведения, повышая их адаптивную пластичность [Харитонов, 2008].

Эмоциональный интеллект, включённый автором в спектр «soft skills», задаёт ещё один вектор саморегуляции – управление аффективными состояниями и социальными сигналами. Его развитие коррелирует с коммуникативной гибкостью, способностью предотвращать конфликты и поддерживать мотивацию команды, что превращает его в «социальный катализатор» других ПВК. В совокупности рефлексивный и эмоционально-интеллектуальный контуры формируют внутреннюю архитектуру, через которую профессиональная деятельность «прошивает» личность новыми качествами.

Таким образом, деятельностно-мотивационный импульс, описанный Е. А. Климовым, запускает формирование ПВК, но их устойчивый рост обеспечивает саморегуляция как системное управление собственными ресурсами; рефлексия и эмоциональный интеллект служат её психологическими механизмами, позволяя личности согласовывать внешние профессиональные вызовы с внутренними ценностями и состояниями.

Зарубежная традиция исследования ПВК менеджеров складывалась волнообразно. Первую волну связывают с работами Е. L. Thorndike [Thorndike, 1920], который ещё в 1920 г. ввёл понятие социального интеллекта как способности «разумно действовать в человеческих отношениях». Thorndike подчёркивал обучаемость социальных навыков и рассматривал их не как врождённый дар, а как умения, формируемые в образовательной среде. Позднее R. R. McCrae и P. T. Costa [McCrae, 1987] выявили корреляцию между такими чертами личности, как экстраверсия и доброжелательность, и лидерской эффективностью, однако J. Hogan и B. Holland [Hogan, 2003] указывали на ограниченность «чистого» чертного подхода: способность предсказывать управленческий успех по отдельным личностным свойствам оказывается невысокой. Вторая волна исследований сместила акцент к навыковому подходу. R. E. Riggio [Riggio, 1986; 2003; 2020] подробно описал базовые социально-эмоциональные умения и доказал их обучаемость и значение для становления лидера. Важную роль сыграла работа С. Klein, R. E. DeRouin и E. Salas [Klein, 2008], в которой свыше 400 различных межличностных умений были обобщены в две основные категории: коммуникативные навыки (вербальная и невербальная передача

информации, активное слушание, задавание вопросов, ясность и адаптивность в выражении мыслей) и навыки построения отношений (доверие, эмпатия, разрешение конфликтов, межкультурная чувствительность, сотрудничество, эмоциональная регуляция). Эта систематизация легла в основу многих последующих моделей межличностных компетенций [Hartnell, 2010]. Современный ресурсный этап представлен моделью Managerial Interpersonal Skills (MIPS) Г. Бинена и С. Пихлера [Beenen, 2017; 2018; 2021]. Анализируя процедуры отбора в программы MBA, авторы выделили три ключевых измерения межличностных навыков менеджеров – поддержку (supporting), мотивацию (motivating) и управление конфликтами (conflict management) – а ключевым механизмом назвали индивидуализацию стиля общения. Таким образом, зарубежная наука прошла путь от поиска врождённых личностных черт к признанию межличностных компетенций обучаемыми величинами и к их рассмотрению как управленческого ресурса, критически влияющего на удержание сотрудников и эффективность организации.

Формирование профессионально важных качеств менеджера – сложный междисциплинарный процесс, где совокупность психологических и педагогических факторов определяет эффективность результата. И. В. Серафимович указывает, что современный руководитель должен обладать широким спектром компетенций и глубоким уровнем осмысления, а профессиональное мышление выступает особым когнитивным ресурсом личности [Серафимович, 2021]. Психолого-педагогические условия включают как внутренние психологические процессы (мышление, рефлексия, мотивацию, общение), так и внешние педагогические факторы, направленные на становление компетенций. С психологической точки зрения ключевыми факторами развития менеджера являются развитие рефлексии и саморегуляции, формирование устойчивой мотивации к лидерству и совершенствование социальных «soft skills» – навыков коммуникации, командной работы, эмоционального интеллекта, креативности и адаптивности. Эти гибкие навыки дополняют профессиональные знания и определяют эффективность их применения. Более того, исследователи вводят понятие метанавыков – навыков обучения и самосовершенствования на протяжении всей карьеры. Одной из базовых черт профессионального роста является рефлексия: по мнению С. Д. Семенцовой, саморефлек-

сия менеджера представляет собой феномен профессионального самосознания, позволяющий анализировать собственную деятельность и поведение на разных этапах карьеры [Семенцова, 2022]. Менеджер, проводя критический анализ своих навыков, мотивов, ценностей и стиля взаимодействия с коллегами, тем самым осуществляет саморегулирование и профессиональное развитие.

Педагогическая среда и методы обучения также оказывают решающее влияние. Современная педагогика предлагает базовые подходы, используемые в подготовке менеджеров: системный, личностно-деятельностный, компетентностный и культурологический. Системный подход рассматривает подготовку как единую систему, где цели, содержание, методы и формы обучения взаимосвязаны и направлены на формирование целевых качеств. И. С. Мутусханов и Н. У. Ярычев обосновывают, что готовность будущих менеджеров к проектному управлению наиболее эффективна при проектировании образовательного процесса по принципу системности; они предлагают интегративную модель, в которой все компоненты обучения (от постановки целей до оценки результатов) взаимодополняют друг друга, способствуя появлению профессионально важных качеств у обучающихся [Мутусханов, 2022]. При этом такой подход предполагает преемственность и сквозное развитие навыков на протяжении всего обучения. В исследовании А. Джамил, В. М. Янгирова и Е. А. Яковлевой подчеркивается необходимость создания условий для целенаправленного развития коммуникативной компетенции студентов-менеджеров именно на основе положений системного подхода [Джамил, 2023].

Личностно-деятельностный (или личностно-ориентированный) подход делает акцент на активной роли студента и учете его индивидуальности. Обучение в этом ключе строится вокруг реальной деятельности (проектной, исследовательской, практической), где проявляются и развиваются личностные качества будущего специалиста. Например, Н. В. Шарковская, А. И. Юдина и Л. Л. Алексеева при изучении креативного потенциала менеджера исходили из личностно-ориентированного подхода, предполагающего индивидуализацию образовательных маршрутов и активное включение студентов в творческую деятельность [Шарковская, 2024]. Подобная образовательная среда, насыщенная возможностями для творчества и инициативы,

служит мощным стимулом развития ответственности, инициативности, уверенности и других личностных качеств будущих руководителей. Преподаватель при этом выступает партнером студента, направляет и поддерживает, но предоставляет обучающемуся пространство для самостоятельных действий и выводов.

Компетентностный подход ориентируется на то, что результатом обучения должны стать сформированные компетенции выпускника. Профессионально важные качества менеджера рассматриваются как составные части его ключевых компетенций: коммуникабельность, командная работа, принятие решений и лидерство являются компонентами управленческих компетенций.

Образовательно-профессиональные стандарты содержат перечень требуемых компетенций выпускника-менеджера, поэтому педагогический процесс строится «от компетенций»: содержание дисциплин, методы обучения и контроля подбираются так, чтобы способствовать их формированию. По словам И. С. Мутусханова, компетентностный подход фокусирует содержание образования вокруг этих компетенций и требует интеграции практико-ориентированных технологий в учебный процесс. Применительно к нашей теме это означает, что такие качества, как коммуникабельность, лидерство, рефлексия, должны формироваться системно на протяжении всей образовательной программы и регулярно оцениваться [Мутусханов, 2022]. А. А. Ежгурова подчеркивает, что углубление компетентностного подхода позволяет сформировать у будущих специалистов социально ответственный профессионализм, интегрирующий профессиональные знания с ценностно-личностными качествами (ответственность перед обществом, этичность, командные устремления) [Ежгурова, 2023].

Культурологический (культурно-ценностный) подход акцентирует связь образования с культурой и социумом. В рамках этого подхода развитие профессиональных качеств менеджера рассматривается через призму усвоения им определенных культурных норм, ценностей и моделей поведения. Он важен для подготовки управленцев в поликультурной среде и для воспитания этически и социально ответственных лидеров. Так, А. Джамил, В. М. Янгирова и Е. А. Яковлева, исследуя коммуникативную компетенцию, наряду с другими подходами, используют и культурологический, учитывая нормы общения как ценностный процесс [Джамил, 2023]. Важным является приобщение будущих менеджеров

к профессиональной культуре общения и лидерства: менеджер в социальной сфере должен быть носителем культуры, разбираться в социокультурных особенностях аудитории и уметь исполнять полифункциональные роли. Педагоги включают в программы историю менеджмента, этику бизнеса, межкультурную коммуникацию и социальную ответственность, формируя этим широту мировоззрения руководителя. Перечисленные подходы взаимодополняют друг друга: системный задает общую рамку, компетентностный – целевые результаты, личностно-деятельностный – принцип субъект-субъектного взаимодействия, а культурологический – ценностное содержание подготовки. Комбинация этих подходов обеспечивает наиболее полное формирование профессиональных качеств менеджера. Как показывают исследования, организация процесса формирования компетенций на основе системного подхода с учетом личностно-деятельностных факторов способствует повышению конкурентоспособности будущих менеджеров.

Наряду с психолого-педагогическими, существенную роль играют социокультурные условия. Под социокультурными факторами понимаются общественные установки, традиции и ценности, национальные нормы, а также особенности корпоративной культуры и локальные нормы общения. Эти факторы могут рассматриваться на макроуровне (национальная культура, доминирующие ценности общества) и микроуровне (корпоративные особенности, ближайшее окружение менеджера). Национальные ценности и нормы задают общий фон управленческой практики, тогда как корпоративная культура и окружение формируют более специфические установки. Социокультурная среда создает «рамки», в пределах которых изменяются личностные установки специалиста и выстраивается вектор развития его компетенций. Классификация социокультурных факторов включает ценностно-нормативные (ценности, традиции), социально-демографические (образование, мобильность) и коммуникативно-поведенческие (принятые модели общения, этикет, стиль руководства). Такая типологизация помогает системно оценивать влияние культурной среды на деятельность менеджера. Культурный контекст определяет, какие свойства личности окажутся востребованными: например, практики, считающиеся неэтичными в одной культуре, могут восприниматься иначе в другой. Глобальные исследования показывают, что в культурах с высокой дистанци-

ей власти ценятся решительность и строгое следование иерархии, тогда как в культурах с низкой дистанцией важны сотрудничество и демократичность стиля. Индивидуалистические культуры поощряют самостоятельность, а коллективистские – навыки командной работы и гармонию в группе. Таким образом, культурная среда формирует «профиль компетенций» менеджера, влияя на приоритетность тех или иных качеств.

Отечественные авторы также отмечают влияние социокультурных условий: В. В. Колосова подчеркивает, что современные кризисы требуют появления лидеров, объединяющих гражданско-нравственные качества (социальную ответственность, этичность) с профессиональными умениями [Колосова, 2023]. Ценностные основания личности (моральные установки, гражданская позиция) становятся ключевыми для профессионального становления менеджера. Кроме того, культурные различия проявляются через коммуникацию: исследования показывают, что руководители с высокой межкультурной компетентностью воспринимаются подчиненными как более поддерживающие, а их адаптивность повышает удовлетворенность сотрудников и их приверженность организации. Таким образом, ценностные ориентации и коммуникативные паттерны (национальные и корпоративные) опосредованно влияют на результаты деятельности менеджера через взаимодействие с коллективом.

Организационно-производственные условия непосредственно связаны с корпоративной культурой, психологическим климатом и условиями труда. Организационная культура определяет систему ценностей, норм и правил компании. По определению Е. А. Сладковой и А. В. Кобзовой, культура – это поведение людей в деловой среде, их убеждения и нормы делового общения [Сладкова, 2013]. Через культуру формируется «атмосфера» коллектива и устойчивые модели реагирования на ситуации, что влияет на развитие таких качеств менеджеров, как инициативность, ответственность и коммуникабельность. Э. Шейн подчеркивает, что культура задаёт «глубинные допущения», на основе которых сотрудники определяют, что считается успешной работой [Шейн, 2013]. Организационная культура проявляется во всех аспектах жизни организации – от стиля руководства до способов взаимодействия внутри команды.

Ключевым механизмом влияния культуры является социализация: при адаптации новых сотрудников через наставничество и корпоратив-

ные ритуалы передаются ценные установки и нормы поведения. Позитивная культура мотивирует персонал высокими целями и социальным признанием труда. Организационная культура формирует внутри компании образовательную среду: развивая наставничество, обмен опытом и самообразование, она повышает общий уровень квалификации и «человеческий капитал» организации. В частности, корпоративные традиции и ценности стимулируют сотрудников к постоянному обучению, освоению новых навыков и профессиональному росту.

Социально-психологический климат также оказывает существенное влияние: эффективность персонала зависит не только от материальных факторов, но и от сплоченности коллектива, уровня участия в решениях и ясности целей. По мнению И. А. Романовой, современные условия требуют от специалиста адаптации к быстро меняющейся среде и непрерывного развития компетенций [Романова, 2023]. Организационная культура создаёт среду, в которой сотрудник либо чувствует поддержку развития, либо сталкивается с препятствиями. Благоприятный психологический климат (доверие, поддержка, справедливость) стимулирует инициативность и креативность, тогда как негативный климат порождает конфликты, тревожность и выгорание.

Особое значение имеют условия труда: комфортная эргономическая среда, безопасность и достаточное ресурсное обеспечение позволяют менеджерам сосредоточиться на профессиональных задачах и эффективно развивать компетенции. «Удручающие» условия труда (перегрузки, недостаток ресурсов, высокий стресс) напротив тормозят развитие навыков. Психологическая атмосфера на рабочем месте (уровень доверия,

поддержки, открытости и справедливости руководства) вместе с гигиеническими факторами (справедливая оплата, условия) создает оптимальные предпосылки для роста профессиональных качеств. Положительный климат способствует сохранению здоровья и устойчивости сотрудников и тем самым раскрывает их потенциал, тогда как хронический стресс и неблагоприятные факторы приводят к утомляемости и снижению эффективности.

Наконец, следует упомянуть психофизиологические ресурсы менеджера, определяющие его адаптивный потенциал. Стрессоустойчивость, общее состояние здоровья, сенсомоторная координация и устойчивость нервных процессов служат своего рода «физиологическим фундаментом» деятельности. Комфортные условия труда и поддерживающий психологический климат помогают менеджеру сохранять работоспособность и здоровье, тогда как неблагоприятные факторы (перегрузки, стресс) истощают эти ресурсы. Таким образом, совокупность психолого-педагогических, социокультурных, организационно-производственных и психофизиологических условий образует комплекс предпосылок для успешного формирования профессионально важных качеств будущих руководителей.

Обобщая сказанное, представляется возможным представить структурно-логическую схему (рисунок 1), отражающую, каким образом совокупность внешних условий (психолого-педагогических, социокультурных, организационно-производственных) и базовых психофизиологических ресурсов активизирует психологические механизмы – деятельностно-мотивационный импульс, саморегуляцию, рефлексивность и эмоциональный интеллект.



Рисунок 1. Структурно-логическая модель условий и механизмов формирования ПВК менеджера

Взаимодействие представленных механизмов, в свою очередь, обеспечивает целостное развитие ПВК как интегрального ядра управленческой компетентности.

На основании проведенного исследования стало возможным сформулировать следующие рекомендации.

Для эффективного формирования ПВК будущих менеджеров следует применять комплексный системный подход на всех уровнях обучения. Образовательный процесс целесообразно проектировать как целостную систему, где преимущественно и всесторонне развиваются целевые профессиональные качества. Образовательную среду следует насыщать реальными деятельностными задачами: проектами, научными исследованиями, деловыми играми и кейсами, что активизирует творческий и аналитический потенциал студентов. При этом личностно-ориентированный подход предполагает индивидуализацию траекторий обучения и партнерство преподавателя и студента. Среда, насыщенная возможностями для творчества и инициативы, стимулирует развитие ответственности, инициа-

тивности, уверенности и других личностных качеств будущих руководителей. Преподаватель в таком подходе скорее сопровождает и направляет, давая студентам пространство для самостоятельных действий и выводов.

Компетентностный подход требует связывать ПВК с профстандартами и реальными управленческими компетенциями. Представляется, что содержание образовательных программ должно строиться «от компетенций»: ключевые управленческие компетенции (коммуникативность, лидерство, командная работа, принятие решений) выступают составными частями системы ПВК. Следовательно, необходимо использовать практико-ориентированные технологии (стажировки, модульные проекты, симуляторы) и регулярно оценивать формирование качеств на протяжении всей подготовки. Углубление компетентностного подхода обеспечивает формирование у выпускников «социально ответственного профессионализма», интегрирующего знания и ценностно-личностные качества.

Особое внимание следует уделять развитию рефлексивных способностей и учету

культурного контекста. Вовлечение студентов в научно-исследовательскую и проектную деятельность ускоряет развитие аналитических и инновационных компонентов ПВК. Также необходимо формировать у обучающихся культурологический (ценностно-нормативный) компонент: интеграция этических норм, международных кейсов и межкультурной коммуникации способствует воспитанию социальной ответственности и способности эффективно работать в поликультурной среде.

Наконец, на разных уровнях подготовки (бакалавриат, магистратура) целесообразно сквозное развитие ПВК. Уже с первых курсов должны закладываться основы коммуникабельности и ответственности, а в старших классах – акцентироваться лидерские, стратегические и новаторские навыки. Такой комплексный, многокомпонентный подход к обучению обеспечит готовность будущих менеджеров к современным управленческим вызовам.

Заключение

Итак, проведенный анализ показывает, что профессионально важные качества менеджера представляют собой интегральную систему личностных, когнитивных коммуникативных и психофизиологических характеристик, обеспечивающих успешное выполнение управленческих функций. ПВК являются внутренними предпосылками профессиональной компетентности, задавая «субъектную» меру профессионального развития. Следовательно, для подготовки успешных руководителей необходимо сочетать психолого-педагогические методы, практические тренинги и культурологическое образование, обеспечивающие непрерывное развитие этих качеств. Именно комплексный подход к формированию ПВК во многом определяет будущую управленческую успешность специалистов и их готовность адаптироваться к динамике современной управленческой среды.

Обобщая сказанное, сформулируем выводы по каждой из поставленных в исследовании задач.

Во-первых, на первоначальном этапе выполнен углублённый концептуальный анализ отечественных и зарубежных источников, благодаря которому уточнены дефиниции, структура и функциональное назначение профессионально важных качеств менеджера; полученные результаты создали прочный понятийный фундамент последующих рассуждений.

Во-вторых, в ходе систематизации выявлены четыре ключевых психологических механизма формирования этих качеств – деятельностно-мотивирующий импульс, саморегуляция, рефлексия и эмоциональный интеллект; их взаимная детерминация представлена в интегративной модели, раскрывающей динамику развития компетентностного потенциала управленца.

В-третьих, определён комплекс психолого-педагогических, социокультурных и организационно-производственных факторов, влияющих на упомянутые механизмы; особое внимание уделено воздействию цифровой образовательной среды и корпоративного климата, доказавшему решающую роль в ускорении либо торможении становления профессионально значимых характеристик.

В-четвёртых, разработана структурно-логическая схема, наглядно демонстрирующая взаимодействие условий и механизмов; её содержательные блоки сопоставлены с современными компетентностными моделями менеджера и тем самым подтверждена практическая релевантность предложенной конструкции.

В-пятых, на основе совокупности теоретических выводов сформулированы конкретные рекомендации по проектированию образовательных программ и внутрикорпоративных инициатив, ориентированные на целенаправленное и непрерывное развитие профессионально важных качеств будущих управленцев, что обеспечивает трансляцию результатов исследования в прикладную сферу.

Таким образом, исследование позволило уточнить сущностные характеристики и структуру профессионально важных качеств менеджера, охарактеризовать детерминирующую роль деятельностно-мотивирующего импульса, саморегуляции, рефлексии и эмоционального интеллекта, выявить психолого-педагогические, социокультурные и организационно-производственные условия их развития, визуализировать взаимодействие этих факторов в структурно-логической модели и, опираясь на полученные результаты, сформулировать рекомендации, обеспечивающие целенаправленное формирование у будущих управленцев востребованного компетентностного потенциала.

Библиографический список

1. Бодров В. А. Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психологического отбора / В. А. Бодров, Л. Д. Сыркин // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 1. С. 73–81.

2. Джамил А. Системный подход к формированию коммуникативной компетенции у менеджеров образования / А. Джамил, В. М. Янгирова, Е. А. Яковлева // Педагогический журнал Башкортостана. 2023. № 1 (99). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-k-formirovaniyu-kommunikativnoy-kompetentsii-u-menedzherov-obrazovaniya> (дата обращения: 10.05.2025).
3. Ежгурова А. А. Совершенствование методики преподавания иностранного языка как условие формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров // МНКО. 2023. № 4 (101). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-metodiki-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-kak-uslovie-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-buduschih> (дата обращения: 10.05.2025).
4. Зараковский Г. М. Дизайн, эргономика и качество жизни населения России // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 4. Москва : Институт психологии РАН, 2012. С. 45–72.
5. Зараковский Г. М. Введение в эргономику / Г. М. Зараковский, Б. А. Королев [и др.] // под ред. В. П. Зинченко. Москва : Сов. радио, 1974. 352 с.
6. Зараковский Г. М. Анализ деятельности: психофизиологическая структура трудовой деятельности и методы ее выявления // Физиология трудовой деятельности. Санкт-Петербург : Наука, 1993. С. 467–492.
7. Зараковский Г. М. Психологические критерии сложности процесса принятия решения человеком-оператором / Г. М. Зараковский, В. Д. Магазаник // Методология инженерной психологии, психологии труда и управления. Москва : Наука, 1981. С. 63–78.
8. Зараковский Г. М. Системная психофизиологическая оптимизация операторской деятельности / Г. М. Зараковский, А. А. Меденков, А. А. Пospelов / Системный подход в инженерной психологии и психологии труда. Москва : Наука, 1992. С. 117–131.
9. Зотов В. В. Компетенции и профессионально важные качества: соотношение понятий и поле применимости в образовании, профессиональной сфере и государственной службе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. 2017. № 2 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-i-professionalno-vazhnye-kachestva-sootnoshenie-ponyatiy-i-pole-primenimosti-v-obrazovanii-professionalnoy-sfere-i> (дата обращения: 11.05.2025).
10. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению 521000-Психология и специальностям 020400-Психология, 022700-Клиническая психология. 2-е изд., пер. и доп. Москва : Изд-во Моск. ун-та ; Академия, 2004. 334 с.
11. Климов Е. А. Психология профессионала : избранные психологические труды. Москва ; Воронеж : Ин-т практической психологии ; НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
12. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. 4-е изд. Москва : Академия, 2010. 304 с.
13. Колосова В. В. Профессиональное становление и ценностные основания субъектов управленческой деятельности: анализ современной практики // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-i-tsennostnye-osnovaniya-subektov-upravlencheskoy-deyatelnosti-analiz-sovremennoy-praktiki> (дата обращения: 10.05.2025).
14. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–45.
15. Марищук В. Л. Психодиагностика в спорте : учеб. пособие для вузов / В. Л. Марищук, Ю. М. Блудов, Л. К. Серова. Москва : Просвещение, 2005. 349 с.
16. Морозова О. В. Личностные особенности профессионально успешных менеджеров // Скиф. 2020. № 7 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-professionalno-uspeshnyh-menedzherov> (дата обращения: 11.05.2025).
17. Мутусханов И. С. Теоретическое обоснование проектирования педагогического процесса формирования у будущих менеджеров готовности к участию в управлении проектами на основе принципа системности / И. С. Мутусханов, Н. У. Ярычев // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-obosnovanie-proektirovaniya-pedagogicheskogo-protsessa-formirovaniya-u-buduschih-menedzherov-gotovnosti-k-uchastiyu> (дата обращения: 10.05.2025).
18. Романова И. А. От студента до профессионала – изучение карьерных траекторий менеджеров по персоналу (результаты опроса) // УПИРР. 2023. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-studenta-do-professionala-izuchenie-kariernyh-traektoriy-menedzherov-po-personalu-rezultaty-oprosa> (дата обращения: 10.05.2025).
19. Семенцова С. Д. Саморефлексия менеджера в процессе профессиональной деятельности // Вестник РМАТ. 2022. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samorefleksiya-menedzhera-v-protseste-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 10.05.2025).
20. Серафимович И. В. Профессиональное мышление и социально-психологические особенности менеджеров в образовании / И. В. Серафимович, Н. В. Шляхтина, Н. И. Бобылева // ИТС. 2021. № 2 (103). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-myshlenie-i-sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-menedzherov-v-obrazovanii> (дата обращения: 10.05.2025).
21. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд : монография: в 4 т. Т. I : Системогенез профессиональной и учебной деятельности / В. Д. Шадриков. Москва : Изд. дом РАО; Ярославль : ЯрГУ, 2017. 326 с.
22. Сладкова Е. А. Роль организационной культуры в профессиональной ориентации и адаптации рабочей силы в современных экономических условиях /

- Е. А. Сладкова, А. В. Кобзова // Вестник МГСУ. 2013. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-organizatsionnoy-kultury-v-professionalnoy-orientatsii-i-adaptatsii-rabochey-sily-v-sovremennyh-ekonomicheskikh-usloviyah> (дата обращения: 11.05.2025).
23. Харитонов Ю. Ю. Теоретические аспекты изучения процесса становления субъекта профессиональной деятельности // Агроинженерия. 2008. № 6-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-izucheniya-protseessa-stanovleniya-subekta-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 11.05.2025).
24. Шадриков В. Д. Профессиональные способности : учебное пособие. Москва : Логос, 2020. 320 с.
25. Шаклеин М. В. К вопросу о понятии и структуре профессионально важных качеств // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 4-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-i-strukture-professionalno-vazhnykh-kachestv> (дата обращения: 11.05.2025).
26. Шарковская Н. В. Формирование креативного потенциала менеджера социально-культурной деятельности: личностно-ориентированный подход / Н. В. Шарковская, А. И. Юдина, Л. Л. Алексеева // Вестник МГУКИ. 2024. № 2 (118). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kreativnogo-potentsiala-menedzhera-sotsialno-kulturnoy-deyatelnosti-lichnostno-orientirovannyi-podhod> (дата обращения: 10.05.2025).
27. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство. 4-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 351 с.
28. Beenen G., Pichler S. and Davoudpour S. Interpersonal skills in MBA admissions: how are they conceptualized and assessed? J. Manag. Educ. 2018. 42. 34–54. doi: 10.1177/1052562917703743.
29. Beenen G., Pichler S., and Levy P. Self-determined feedback seeking: the role of perceived supervisor autonomy support. Hum. Resource Manag. 2017. 56. 555–569. doi: 10.1002/hrm.21787.
30. Beenen G., Pichler S., Livingston B. & Riggio R. The good manager: Development and validation of the Managerial Interpersonal Skills Scale. Frontiers in Psychology, 2021. 12, 631390. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631390>
31. Hartnell C. A., Ou A. Y. & Kinicki A. Organizational Culture and Organizational Effectiveness: A Meta-Analytic Investigation of the Competing Values Framework's Theoretical Suppositions. Journal of Applied Psychology. 2010. 96 (4): 677 – 694, <http://dx.doi.org/10.1037/a0021987>.
32. Hogan J. and Holland B. Using theory to evaluate personality and job performance relations: a socioanalytic perspective. J. Appl. Psychol. 2003. 88, 100–112. doi: 10.1037/0021-9010.88.1.100.
33. Klein C., DeRouin R. E. & Salas E. Uncovering workplace interpersonal skills: A review, framework, and research agenda. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Eds.), International review of industrial and organizational psychology 2006 (Vol. 21, pp. 79–126). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470696378.ch3>.
34. McCrae R. R. and Costa P. T. Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. J. Pers. Soc. Psychol. 1987. 52, 81–90. doi: 10.1037/0022-3514.52.1.81.
35. Riggio R. E. Assessment of basic social skills. J. Pers. Soc. Psychol. 1986. 51, 649–660. doi: 10.1037/0022-3514.51.3.64
36. Riggio R. E. «Social skills in the workplace», in The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Clinical, Applied, and Cross-Cultural Research, eds J. S. Mio, B. J. Carducci, and N. C. Nave (Hoboken, NJ: Wiley), (2020). 527–531.
37. Riggio R. E., Riggio H. R., Salinas C. and Cole E. J. The role of social and emotional communication skills in leader emergence and effectiveness. Group Dyn. Theory Res. Pract. 2003. 7, 83–103. doi: 10.1037/1089-2699.7.2.83
38. Thorndike E. L. (1920). Intelligence and its Uses. New York, NY: Harper's magazine. Tyson, W. (2020). «Interpersonal skills», in Teaching and Learning Employability Skills in Career and Technical Education, ed. W. Tyson (Cham: Palgrave Macmillan), 109–128.

Reference list

1. Bodrov V. A. Diagnostika i prognozirovaniye professional'noy motivatsii v processe psihologicheskogo otbora = Diagnosis and prediction of professional motivation in the process of psychological selection / V.A. Bodrov, L. D. Syrkin // Psihologicheskij zhurnal. 2003. T. 24, № 1. S. 73–81.
2. Dzhamil A. Sistemnyj podhod k formirovaniyu kommunikativnoj kompetentsii u menedzherov obrazovaniya = Systematic approach to the formation of communicative competence among education managers / A. Dzhamil, V. M. Jangirova, E. A. Jakovleva // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2023. № 1 (99). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-k-formirovaniyu-kommunikativnoy-kompetentsii-u-menedzherov-obrazovaniya> (дата обращения: 10.05.2025).
3. Ezhgurova A. A. Sovershenstvovanie metodiki prepodavaniya inostrannogo yazyka kak uslovie formirovaniya professional'noy kompetentnosti budushhih menedzherov = Improving the methodology of teaching a foreign language as a condition for the formation of professional competence of future managers // MNKO. 2023. № 4 (101). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-metodiki-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-kak-uslovie-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-budushchih> (дата обращения: 10.05.2025).
4. Zarakovskij G. M. Dizajn, jergonomika i kachestvo zhizni naseleniya Rossii = Design, ergonomics and quality of life of the population of Russia // Aktual'nye problemy psihologii truda, inzhenernoj psihologii i jergonomiki. Vyp. 4. Moskva : Institut psihologii RAN, 2012. S. 45–72.

5. Zarakovskij G. M. Vvedenie v jergonomiku = Introduction to ergonomics / G. M. Zarakovskij, B. A. Korolev [I dr.] // pod red. V. P. Zinchenko. Moskva : Sov. radio, 1974. 352 s.
6. Zarakovskij G. M. Analiz dejatel'nosti: psihofiziologicheskaja struktura trudovoj dejatel'nosti i metody ee vyjavlenija = Activity analysis: psychophysiological structure of labor activity and methods of its identification // Fiziologija trudovoj dejatel'nosti. Sankt-Peterburg : Nauka, 1993. S. 467–492.
7. Zarakovskij G. M. Psihologicheskie kriterii slozhnosti processa prinjatija reshenija chelovekom-operatorom = Psychological criteria for the complexity of the decision-making process by the human operator / G. M. Zarakovskij, V. D. Magazannik / Metodologija inzhenernoj psihologii, psihologii truda i upravlenija. Moskva : Nauka, 1981. S. 63–78.
8. Zarakovskij G. M. Sistemnaja psihofiziologicheskaja optimizacija operatorskoj dejatel'nosti = System psychophysiological optimization of operator activity / G. M. Zarakovskij, A. A. Medenkov, A. A. Pospelov / Sistemnyj podhod v inzhenernoj psihologii i psihologii truda. Moskva : Nauka, 1992. S. 117–131.
9. Zotov V. V. Kompetencii i professional'no vazhnye kachestva: sootnoshenie ponjatij i pole primenimosti v obrazovanii, professional'noj sfere i gosudarstvennoj sluzhbe = Competencies and professionally important qualities: correlation of concepts and field of applicability in education, professional sphere and public service // Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Obshhestvennye nauki. 2017. № 2 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-i-professionalno-vazhnye-kachestva-sootnoshenie-ponyatij-i-pole-primenimosti-v-obrazovanii-professionalnoy-sfere-i> (data obrashhenija: 11.05.2025).
10. Klimov E. A. Vvedenie v psihologiju truda = Introduction to labor psychology : ucheb. dlja studentov vuzov, obuchajushhijhsja po napravleniju 521000-Psihologija i special'nostjam 020400-Psihologija, 022700-Klin. Psihologija. 2-e izd., per. i dop. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta ; Akademija, 2004. 334 s.
11. Klimov E. A. Psihologija professionala = Psychology of the professional: izbrannye psihologicheskie trudy. Moskva ; Voronezh : In-t prakticheskoy psihologii ; NPO «MODJeK», 1996. 400 s.
12. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija = Psychology of professional self-determination. 4-e izd. Moskva : Akademija, 2010. 304 s.
13. Kolosova V. V. Professional'noe stanovlenie i cennostnye osnovanija sub#ektov upravlencheskoj dejatel'nosti: analiz sovremennoj praktiki = Professional development and value bases of management activity: analysis of modern practice // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2023. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-i-tsennostnye-osnovaniya-subektov-upravlencheskoj-deyatelnosti-analiz-sovremennoj-praktiki> (data obrashhenija: 10.05.2025).
14. Lomov B. F. O sistemnom podhode v psihologii = On a systems approach in psychology // Voprosy psihologii. 1975. № 2. S. 31–45.
15. Marishhuk V. L. Psihodiagnostika v sporte = Psychodiagnostics in sports: ucheb. posobie dlja vuzov / V. L. Marishhuk, Ju. M. Bludov, L. K. Serova. Moskva : Prosveshhenie, 2005. 349 s.
16. Morozova O. V. Lichnostnye osobennosti professional'no uspešnyh menedzherov = Personal features of professionally successful managers // Skif. 2020. № 7 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-professionalno-uspešnyh-menedzherov> (data obrashhenija: 11.05.2025).
17. Mutushanov I. S. Teoreticheskoe obosnovanie proektirovaniya pedagogicheskogo processa formirovaniya u budushhih menedzherov gotovnosti k uchastiju v upravlenii proektami na osnove principa sistemnosti = Theoretical justification for the design of the pedagogical process to form readiness for future managers to participate in project management based on the principle of consistency / I. S. Mutushanov, N. U. Jarychev // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2022. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-obosnovanie-proektirovaniya-pedagogicheskogo-protsess-formirovaniya-u-budushhih-menedzherov-gotovnosti-k-uchastiju> (data obrashhenija: 10.05.2025).
18. Romanova I. A. Ot studenta do professional – izuchenie kar'ernyh traektorij menedzherov po personalu (rezul'taty oprosa) = From student to professional – exploring HR managers career paths (survey results) // UPIRR. 2023. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-studenta-do-professional-a-izuchenie-kariernyh-traektorij-menedzherov-po-personalu-rezultaty-oprosa> (data obrashhenija: 10.05.2025).
19. Semencova S. D. Samorefleksija menedzhera v processe professional'noj dejatel'nosti = Self-reflection of the manager in the process of professional activity // Vestnik RMAT. 2022. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samorefleksiya-menedzhera-v-protseste-professionalnoy-deyatelnosti> (data obrashhenija: 10.05.2025).
20. Serafimovich I. V. Professional'noe myshlenie i social'no-psihologicheskie osobennosti menedzherov v obrazovanii = Professional thinking and socio-psychological features of managers in education / I. V. Serafimovich, N. V. Shljahtina, N. I. Bobyleva // ITS. 2021. № 2 (103). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-myshlenie-i-sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-menedzherov-v-obrazovanii> (data obrashhenija: 10.05.2025).
21. Sistemogenez dejatel'nosti. Igra. Uchenie. Trud = Activity systemogenesis. Game. Teaching. Work : monografija: v 4 t. T. I : Sistemogenez professional'noj i uchebnoj dejatel'nosti / V. D. Shadrikov. Moskva : Izd. dom RAO; Jaroslavl' : JarGU, 2017. 326 s.
22. Sladkova E. A. Rol' organizacionnoj kul'tury v professional'noj orientacii i adaptacii rabochej sily v sovremennyh jekonomicheskikh uslovijah = The role of organizational

culture in the career orientation and adaptation of the workforce in modern economic conditions / E. A. Sladkova, A. V. Kobzova // Vestnik MGSU. 2013. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-organizatsionnoy-kultury-v-professionalnoy-orientatsii-i-adaptatsii-rabochey-sily-v-sovremennyh-ekonomicheskikh-usloviyah> (data obrashheniya: 11.05.2025).

23. Haritonova Ju. Ju. Teoreticheskie aspekty izucheniya processa stanovleniya sub#ekta professional'noj dejatel'nosti = Theoretical aspects of studying the process of formation of a subject of professional activity // Agrozheniya. 2008. № 6-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-izucheniya-protsesta-stanovleniya-subekta-professionalnoy-deyatelnosti> (data obrashheniya: 11.05.2025).

24. Shadrikov V. D. Professional'nye sposobnosti = Professional ability : uchebnoe posobie. Moskva : Logos, 2020. 320 s.

25. Shakin M. V. K voprosu o ponjatii i strukture professional'no vazhnykh kachestv = On the question of the concept and structure of professionally important qualities // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2016. № 4-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-i-strukture-professionalno-vazhnykh-kachestv> (data obrashheniya: 11.05.2025).

26. Sharkovskaja N. V. Formirovanie kreativnogo potentsiala menedzhera social'no-kul'turnoj dejatel'nosti: lichnostno-orientirovannyj podhod = Building the creative potential of the manager of social and cultural activities: a personality-oriented approach / N. V. Sharkovskaja, A. I. Judina, L. L. Alekseeva // Vestnik MGUKI. 2024. № 2 (118). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kreativnogo-potentsiala-menedzhera-sotsialno-kulturnoy-deyatelnosti-lichnostno-orientirovannyj-podhod> (data obrashheniya: 10.05.2025).

27. Shejn Je. H. Organizacionnaja kul'tura i liderstvo = Organizational culture and leadership. 4-e izd. Sankt-Peterburg : Piter, 2013. 351 s.

28. Beenen G., Pichler S. and Davoudpour S. Interpersonal skills in MBA admissions: how are they conceptualized and assessed? J. Manag. Educ. 2018. 42. 34–54. doi: 10.1177/1052562917703743.

29. Beenen G., Pichler S., and Levy P. Self-determined feedback seeking: the role of perceived super-

visor autonomy support. Hum. Resource Manag. 2017. 56. 555–569. doi: 10.1002/hrm.21787.

30. Beenen G., Pichler S., Livingston B. & Riggio R. The good manager: Development and validation of the Managerial Interpersonal Skills Scale. Frontiers in Psychology, 2021. 12, 631390. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631390>

31. Hartnell C. A., Ou A. Y. & Kinicki A. Organizational Culture and Organizational Effectiveness: A Meta-Analytic Investigation of the Competing Values Framework's Theoretical Suppositions. Journal of Applied Psychology. 2010. 96 (4): 677 – 694, <http://dx.doi.org/10.1037/a0021987>.

32. Hogan J. and Holland B. Using theory to evaluate personality and job performance relations: a socioanalytic perspective. J. Appl. Psychol. 2003. 88, 100–112. doi: 10.1037/0021-9010.88.1.100.

33. Klein C., DeRouin R. E. & Salas E. Uncovering workplace interpersonal skills: A review, framework, and research agenda. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Eds.), International review of industrial and organizational psychology 2006 (Vol. 21, pp. 79–126). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470696378.ch3>.

34. McCrae R. R. and Costa P. T. Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. J. Pers. Soc. Psychol. 1987. 52, 81–90. doi: 10.1037/0022-3514.52.1.81.

35. Riggio R. E. Assessment of basic social skills. J. Pers. Soc. Psychol. 1986. 51, 649–660. doi: 10.1037/0022-3514.51.3.64

36. Riggio R. E. «Social skills in the workplace», in The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Clinical, Applied, and Cross-Cultural Research, eds J. S. Mio, B. J. Carducci, and N. C. Nave (Hoboken, NJ: Wiley), (2020). 527–531.

37. Riggio R. E., Riggio H. R., Salinas C. and Cole E. J. The role of social and emotional communication skills in leader emergence and effectiveness. Group Dyn. Theory Res. Pract. 2003. 7, 83–103. doi: 10.1037/1089-2699.7.2.83

38. Thorndike E. L. (1920). Intelligence and its Uses. New York, NY: Harper's magazine. Tyson, W. (2020). «Interpersonal skills», in Teaching and Learning Employability Skills in Career and Technical Education, ed. W. Tyson (Cham: Palgrave Macmillan), 109–128.

Статья поступила в редакцию 19.05.2025; одобрена после рецензирования 16.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 19.05.2025; approved after reviewing 16.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья

УДК 008:14

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-230

EDN: BCOOKS

«Новый советский человек» в рефлексии отечественной литературы XX в.

Сергей Анатольевич Никольский

Доктор философских наук, главный научный сотрудник сектора философии культуры. Институт философии РАН. 109240, Российская Федерация, г. Москва, ул. Гончарная, 12/1
s-nickolsky@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2202-2043>

Аннотация. Осмысление феномена «новый советский человек» невозможно вне историософии, социальной философии, философской антропологии, истории, философии культуры, культурологии, литературы и кинематографа. И наиболее содержательный материал предоставляется отечественной философствующей литературой первого ряда. Анализ природы «нового человека», создаваемого ленинско-сталинской властью вместо уничтоженного человека старого общества, предполагает исследовательскую работу, начиная от дооктябрьского периода и завершая временем «перестройки». В перечне основных преобразовательных задач феномена советского, постановка и решение которых «потрясли мир» (Д. Рид), было не только осмысление покорности русского человека (И. Тургенев, Л. Толстой), не только идея «расчистки места» (И. Тургенев, Н. Чернышевский), «обезвреживание старого мира» до состояния «распустейшей пустыни» (Л. Леонов) и «перескок» из феодализма в коммунизм как «видоизменение обычного исторического порядка» (В. Ленин), но и создание нового субъекта истории – «усовершенствованного коммунистического человека – “ускомчела”» (И. Эренбург) или «гомо советикуса» (А. Зиновьев). Прародители «нового советского человека» – открытые Андреем Платоновым «прочие» (роман «Чевенгур») – появившиеся из Первой мировой и Гражданской войны «никакие» люди, годные на все, готовые ко всему. Их формовка прошла в период НЭПа (роман «Вор» Л. Леонова), а новое явление зафиксировано «деревенской» прозой В. М. Шукшина.

Ключевые слова: философия; литература; история; «новый советский человек»; общество; сознание; «прочие»; «деревенская» проза; «чужаки»; «придурки»

Для цитирования: Никольский С. А. «Новый советский человек» в рефлексии отечественной литературы XX в. // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 230–238. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-230>. <https://elibrary.ru/BCOOKS>

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

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Original article

The «new soviet man» in the reflection of russian literature of the twentieth century

Sergey A. Nikolsky

Doctor of philosophical sciences, chief researcher, department of philosophy of culture, Institute of philosophy, Russian academy of sciences. 109240, Moscow, Goncharnaya st., 12/1
s-nickolsky@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2202-2043>

Abstract. Understanding the phenomenon of the «New Soviet Man» is impossible outside of historiography, social philosophy, philosophical anthropology, history, philosophy of culture, cultural studies, literature and cinema. And the most informative material is provided by the Russian philosophical literature of the first row. The analysis of the nature of the «New Man» created by the Leninist-Stalinist government instead of the destroyed man of the old society involves research work, starting from the pre-October period and ending with the time of «perestroika». The list of the main transformative tasks of the Soviet phenomenon, the formulation and solution of which «shocked the world» (D. Reed), included not only the understanding of the submissiveness of the Russian people (I. Turgenev, L. Tolstoy), not only the idea of «clearing the place» (I. Turgenev, N. Chernyshevsky), «neutralization of the old world» to the state of the «most desolate desert» (L. Leonov) and the «leap» from feudalism to communism as a «modification of the usual historical order» (V. Lenin), but also the creation of a new subject of history – «an improved communist man – a “uscomchela”» (I. Lenin). Ehrenburg) or «homo sovieticus» (A. Zinoviev). The progenitors of the «New Soviet Man» – the «others» discovered by Andrei Platonov (the novel «Chevengur») – appeared from the First World War and from the post-October Russian Civil War «no» people, fit for anything, ready for anything. Their formation took place during the NEP period (the novel «The Thief» by L. Leonov), and a new phenomenon was recorded in the «rural» prose of V. M. Shukshin.

Key words: philosophy; literature; history; «New Soviet Man»; society; consciousness; «others»; «rural» prose; «weirdos»; «jerks»

For citation: Nikolsky S. A. The «new soviet man» in the reflection of russian literature of the twentieth century. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 230-238. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-230>. <https://elibrary.ru/BCOOKS>

Большая страна,
Родная страна, –
От моря до моря легла ты!
Куда ни пойдешь –
Везде молодежь,
И все от рожденья крылаты!

В. Лебедев-Кумач [Лебедев-Кумач, 1941].

Осмысление советского прошлого невозможно без обращения к историософии, социальной философии, философской антропологии, истории, философии культуры, культурологии, литературе и кинематографу [см., напр.: Злотникова, 2021]. Именно согласованное взаимодействие дисциплин обеспечивает достоверность и адекватность анализа, типологизации социальной жизни российского общества и человека и в итоге понимание их движущих сил, динамики и направления развития. При этом важно обращать внимание не только на традиционно изучаемые обществоведами экономические, политические и прочие социальные факторы этого процесса. В рамках полидисциплинарного подхода все больше осознается необходимость углубленного человеческого измерения феномена – от персонологии ключевых исторических фигур и психологического настроения масс-толп (Г. Лебон и С. Московичи) до деталей предлагаемого властью антропологического идеала. Поэтому, наряду с историческим антропологическим анализом [Булдаков, 2010; 2012], обращение к художественным «текстовым высказываниям» современных эпохе писателей-мыслителей как части общего понимания не просто важно – необходимо.

В перечне основных преобразовательных задач феномена советского, постановка и решение

которых «потрясли мир» (Д. Рид), было не только осмысление покорности русского человека (И. Тургенев, Л. Толстой), идеи «расчистки места» (И. Тургенев, Н. Чернышевский), «обезвреживания старого мира» до состояния «распустейшей пустыни» (Л. Леонов) и «перескок» из феодализма в коммунизм как «видоизменение обычного исторического порядка» (В. Ленин), но и анализ нового субъекта истории – «усовершенствованного коммунистического человека – “ускомчела”» (И. Эренбург) или «гомо советикуса» (А. Зиновьев).

Историю формирует социальный тип человека, и художественным анализом созидательной практики, наряду с осмыслением практики разрушительной, сразу после Октября занялась отечественная литература – поэзия и несколько позднее – проза. При этом, наряду с широко представленной в настоящее время линией критико-реалистичной, в дальнейшем не следует упускать из виду и другую философско-литературную линию анализа, в которой предпринимается попытка раскрыть позитивный потенциал созидаемого феномена «нового человека». Тем не менее был печальный и даже трагический опыт укоренения феномена «советского», который по мере ослабления коммунистической пропаганды и в особенности в перестройку и после распада СССР сделался в России предметом критического исследования. Объяснялась эта тенденция желанием отдать дань уважения жертвам сталинского режима, восстановить историческую память. Однако при этом вне внимания оставалась логика становления «нового совет-

ского человека». Именно элементы этой логики и составят предмет моей статьи.

* * *

Природа советского гомункулуса закладывалась в процессе, который Ленин округло именовал «видоизменением обычного исторического порядка», за чем скрывалась идея «перескока» России из позднего феодализма и раннего капитализма через этап капиталистического развития в коммунизм. Инструментом «авантюристического революционного видоизменения истории» [Ойзерман, 2003] Ленин считал созданную им когорту «профессиональных революционеров».

Не исключено, что первым импульсом для идеи «перескока» служило первоначальное заблуждение К. Маркса и Ф. Энгельса об «уникальном историческом шансе» русской общины миновать ужасы первоначального капитализма в силу наличия в ней «общинного коллективизма», подобного «коллективизму коммунистическому». Однако по мере знакомства посредством русских социал-демократов с аграрной реальностью классики убедились, что коллективизм русской общины с ее круговой порукой представлял собой прежде всего поддерживаемый властью фискальный и рекрутский инструмент и был далек от свободного коммунистического коллективизма, был стадией развития, характерной для всех «примитивных народов». Кроме того, Маркс и Энгельс выработали понимание, что ни один общественный строй не сходит с исторической сцены раньше, чем разовьются его движущие силы. По этой причине России, следовал вывод, как и другим странам, не миновать капитализма, прежде чем она приблизится к коммунистическому укладу.

Знал ли об этой перемене взглядов Маркса и Энгельса Ленин, те из отечественных историков, кто был и остался апологетами ленинизма, естественно, умалчивают. Однако даже ими признается, что вождь Октября апеллировал к нему или игнорировал в зависимости от сиюминутной политической выгоды.

В связи с оценкой ленинизма поставлю еще один важный вопрос – о цивилизационной готовности страны к «скачку» из феодализма в коммунизм. Точнее – об очевидном факте – минимально необходимом уровне культуры, которую создает капитализм и которого в 1917 году в России еще нет. Об этом, например, писал Н. Суханов [Суханов, 1922]. Однако и в этом случае Ленин, нацеленный на всероссийский авантюрный эксперимент, находит «ответ»:

«Если, для создания социализма требуется определенный уровень культуры (хотя никто не может сказать, каков именно этот определенный “уровень культуры”, ибо он различен в каждом из западноевропейских государств), то почему нам нельзя начать сначала с завоевания революционным путем предпосылок для этого определенного уровня, а потом уже, на основе рабоче-крестьянской власти и советского строя, двинуться догонять другие народы». И, развивая далее этот тезис, утверждает: «Для социализма, – говорите вы, требуется цивилизованность. Очень хорошо. Ну, а почему мы не могли сначала создать такие предпосылки цивилизованности у себя, как изгнание помещиков и изгнание российских капиталистов, а потом уже начать движение к социализму? В каких книжках прочитали вы, что подобные видоизменения обычного исторического порядка недопустимы или невозможны» [Ленин, 1970, с. 381].

Обращу внимание, что для радикал-революционера Ленина указание на негативное – «уничтожение помещиков и капиталистов» является равноценным, если не более сильным по значимости фактом, чем отсутствующее позитивное явление – действительное наличие и овладение массами плодами определенного уровня культуры.

Поэтому, не взирая на марксизм с его идеей постепенного развития, сразу после Октября Ленин предпринял попытку создания «государства-коммуны», организации «непосредственного коммунистического производства и распределения» [Никольский, 1990]. «Военный коммунизм» (1918–1921) был не только вынужденной политикой, но и политикой, рассчитанной на осуществление «революционной большевистской мечты», которая вылилась в природно-рукотворный голод 1921–1922 годов и привела к волнам крестьянских антибольшевистских восстаний. И лишь после того, как большевики на X съезде РКПб на время отложили создание коммунизма в деревне, вооруженное сопротивление крестьян – «повстанчество теряет свою социальную базу, так как крестьянство добивается своей главной цели – свободы хозяйственной деятельности (включая насильственную организацию коммун и совхозов – С. Н.) и уже не видит смысла в продолжении вооруженной борьбы с большевистской властью» [Кондрашин, 2024, с. 342].

Трагедия Первой мировой и Гражданской войны была истоком появления новой социальной страты – «людей ниоткуда» – «прочих»,

впервые описанных Андреем Платоновым в романе «Чевенгур» [Никольский, 2024; Неретина, 2019]. «Прочие создали из себя самодельных людей неизвестного назначения; причем такое упражнение в терпении и во внутренних средствах тела сотворили в прочих ум, полный любопытства и сомнения, быстрое чувство, способное променять вечное блаженство на однородного товарища, потому что этот товарищ тоже не имел ни отца, ни имущества, но мог заставить забыть про то и другое, – и еще несли в себе прочие надежду, уверенную и удачную, но грустную, как утрата. Эта надежда имела свою точность в том, что если главное – сделаться живым и целым — удалось, то удастся все остальное и любое, *хотя бы потребовалось довести весь мир до его последней могилы*» (курсив автора статьи) [Платонов, 2011, с. 285–286].

В квалификации «прочих» как корня будущего «советского человека» ключевые определения его природы – согласие (согласованность) и покорность. Все время своего исторического существования советский строй последовательно и целеустремленно культивировал эти качества русского, российского, советского человека, добиваясь, чтобы они сделались его позитивным свойством – готовностью всегда и во всем руководствоваться властной волей.

* * *

Изначально покорность и согласие (согласованность) – общечеловеческие, сформированные природой и историей сознание и чувство, практики, нормы поведения и обычаи, определяющие действия индивида и социальных групп во внешней естественной и искусственной среде. Покорность и согласованность формируются и живут в особом индивидуальном поведении, в образе жизни, они – фактор, определяющий общее состояние общественных отношений и довлеющее чувство и строй мыслей в поведении социальных общностей и отдельных индивидов.

Покорность и согласованность – сложный, оправданный, а иногда единственный способ выживания. Поэтому они не могут быть однозначно оценены и, тем более, легкомысленно осуждены. Так, начиная со времени существования племен славян в тяжелой для жизни природной среде на северо-восточной оконечности Европы, *покорность и согласованность с природой* требовали от крестьянина неукоснительно следовать им. В условиях иноземного 240-летнего татаро-монгольского владычества и в последую-

щем многовековом крепостном состоянии *социальная покорность и согласованность* была единственным способом бытия и выживания.

Доживающий свой век на рубеже XX столетия русский самодержавный феодализм и идущий ему на смену начальный дикий капитализм, а после Октября 1917 года и предпринявший «коммунистический скачок» большевизм еще на столетие сделали императивную или свободно избранную покорность и согласованность единственными подходящими для рядового жителя страны способами существования.

Покорность и согласованность не является родовой характеристикой исключительно русского или советского общества. Примерами подобного рода полна история Европы и других стран. Что до отечественного социума советского периода, то ни общество, ни отдельный человек в своей массе не имели возможности высвободиться из дооктябрьского феодально-крепостного и раннесоветского состояния, генерирующего властную императивную покорность. То есть, имело место добровольное приятие покорности и согласованности части народа с властью. Но для другой части, принимавшей покорность и согласованность вынужденно, еще не сложились возможности высвобождения из этого состояния. Только начинали складываться отношения собственности, независимые системы права и правоприменения, гарантирующие личные права и свободы граждан. Но большинство продолжало пребывать в зависимости от самодержавия, которое удерживало огромную империю, для чего манипулировало универсальным механизмом собственности/бессобственности.

В силу неразвитости капиталистических отношений в стране не было гражданского общества, зачатки которого – политические партии, земство, кооперация, едва сложившись, были сразу же уничтожены большевиками. Однако и до его физического устранения гражданское общество в России было подростковым.

В рассмотрении свойства покорности как важного для понимания советского я несколько не оригинален. Значительно ранее меня в общей форме это констатировал А. А. Зиновьев, определявший в своих социологических романах советское общество следующее: советское общество – «это – общество хамелеонов, само в целом являющееся гигантским хамелеоном» [Зиновьев, 1982, с. 73]. Очевидно, что хамелеон – это приспособленец, то есть разновидность покорности.

* * *

Покорность как согласованность жизни с природой и с социумом впервые подробным образом исследована И. С. Тургеневым в «Записках охотника» (1847) – своего рода первой «энциклопедии русского мировоззрения» [Никольский, 2008]. Подобным образом о социальной покорности пишет и наблюдавший крестьянина-солдата Л. Н. Толстой в рассказе «Рубка леса» (1855). Его первоначальное название «Дневник кавказского офицера», что подчеркивает важность этого документального свидетельства, особенно ценно для моего акцентирования художественных источников в понимании «духа времени» и мировоззрения людей.

Рассказ ведется от имени юнкера – командира взвода, который не чужд социологических наблюдений. Согласно ему, «в России есть три преобладающие типа солдат, под которые подходят солдаты всех войск: кавказских, армейских, гвардейских, пехотных, кавалерийских, артиллерийских и т. д.

Главные эти типы, со многими подразделениями и соединениями, следующие: 1) Покорных. 2) Начальствующих и 3) Отчаянных. Покорные подразделяются на а) покорных хладнокровных, б) покорных хлопотливых. Начальствующие подразделяются на а) начальствующих суровых и б) начальствующих политичных. Отчаянные подразделяются на а) отчаянных забавников и б) отчаянных развратных.

Чаще других встречающийся тип, – тип более всего милый, симпатичный и большей частью соединенный с лучшими христианскими добродетелями: кротостью, набожностью, терпением и преданностью воле Божьей, – есть тип покорного вообще» [Толстой, 1979, с. 53].

Далее Толстой конкретизирует выделенные типы и среди наиболее характерных и преобладающих типов выделяет именно покорных с их готовностью быть такими, какими им предписано быть и какими их видит начальство. При этом очевидно, что и тип «начальствующих» невозможен без покорности, поскольку предполагает движение по карьерной лестнице. Да и третий тип – «отчаянных» вписывается в логику поведения покорности, хотя и с отрицательным знаком для второй подгруппы – «отчаянных развратных».

Таким образом, в классификации Льва Толстого обнаруживается еще одно указание на исторический фундамент в виде покорности и согласованности. В дальнейшем он сыграет свою роль в формировании отличительных черт совет-

ского человека. Также не следует забывать и о том, что путь, по которому страна при Сталине двигалась тридцать лет и который был весь покрыт могилами как тех, кто не принял нового строя, так и тех, кто оказался его назначенными виновными или случайными жертвами, делает вопрос о покорности, согласованности и их анализе отнюдь не простым.

Также как и «прочие», исследователями не осмыслена и введенная Леонидом Леоновым категория «вор» (воры) – одна из материализаций «прочих». Между тем, как в изначальном антисоветском по сути издании 1927 года, так и в последовавших доработках и переделках 1959 и 1990 годов, Леонов вольно или невольно выходит за пределы криминальной истории жизни бывшего красного командира Дмитрия Векшина и поднимается до рассмотрения «новых советских людей» во времена НЭПа. Правда, в одном из позднейших вариантов романа в его финале герой уходит из воровской среды и оказывается в артели лесорубов, кои наставляют его посредством побоев и труда на путь истинный. И он даже направляется на учебу и делается таким образом вполне перекованным строителем социализма.

Думаю, что такой финал – при понятной необходимости для Леонова в одно время придать произведению «социалистический окрас», напоминает откровенную соцреалистическую пьесу Н. Погодина «Аристократы» [Погодин, 1935]. В ней бывший вор и бандит Костя-капитан при наставлении благородных и культурных чекистов становится ударником труда на Беломорканале, о чем, переполненный счастьем, всем и заявляет своей песней.

Однако Леонов не был бы большим писателем, если бы, подобно Погодину, удовлетворился пропагандистской сказкой. Все же его, как и Андрея Платонова, «вела за собой» жизнь, и он имел смелость этому понуждению следовать. По этой причине, редактируя роман в 1990 году, он пишет кончину героя такой, какой она скорее всего и была в реальности: состарившегося Векшина с паханского статуса низвергают и чуть не «берут на ножи» подростки молодые волки-урки.

Платоновские «прочие» в романе Леонова хоть и имеют прошлое Гражданской войны, но забывают о нем и превращаются либо в скатывающихся в преступность «воров», либо в «никаких», вполне готовых на все – «новых прочих». Но, в отличие от Платонова, у Леонова присутствует и вера в будущее: «Лет через двадцать люди будут очень гордые, без единой болинки и трещинки, всякая боль

или озлобляет, или ослабляет... и вообще надолго бракует человека. А гордый не застонет, не солжет, не украдет... Сейчас мало гордых людей; у нас пока смиренных любят!» И далее: «...поскребите смиренного, и если он не дурак, то уж наверно недобрый человек. И пусть гордость движет поступками людей. Пусть это будет гордость мастера, гордость героя, гордость матери, которая их обоих родила. Жизнь, конечно, настанет красивая» [Леонов, 1983, с. 131–132].

В дальнейшем, начиная примерно с середины 1930-х годов в художественном осмыслении «нового советского человека» средствами философствующей литературы наступает перерыв. Вызван он был, на мой взгляд, тремя факторами. Во-первых, относительно легальный потенциал критического философского анализа феномена к началу 1930-х годов был исчерпан. Далее определенного предела осуществлять анализ власть больше не позволяла. Вольница 1920-х годов была свернута и запрещена. Обратившиеся к теме «нового советского человека» в критикомористическом ключе, кроме Андрея Платонова и Леонида Леонова, другие авторы, настроенные к советской власти лояльно, хотя и «завуалированно-критически», например, И. Ильф и Е. Петров, выпустившие в 1928 и в 1931 гг. свои знаменитые романы [Ильф, 1993], на масштабное и объективное исследование феномена благоразумно не претендовали. А. М. Булгаков после антисоветской повести 1925 года «Собачье сердце» [Булгаков, 2023] свой знаменитый роман «Мастер и Маргарита» [Булгаков, 2005], который к означенной теме может быть отнесен с серьезными оговорками, создал только в 1939–1940 годах. И он, само собой, также не публиковался.

Вторая причина перерыва критико-философского анализа феномена советского человека состояла в том, что власть сумела найти для него противоположный критическому, в целом комплиментарный философско-литературный подход. Тут, само собой, в первую очередь следует говорить не о художественно убогих произведениях-официозах, созданных многочисленными сервильными литераторами, но о другом редком типе – тексте-агитации, за которым стоит трагическая судьба автора. Речь о романе Н. Островского «Как закалялась сталь» (1934) [Никольский, 2020]. Его всесторонний, пробуждающий патристические эмоции анализ, беспримерная в масштабах страны пропаганда и императивное, контролируемое властью распространение и изучение было частью практического создания верного

партии молодого «нового советского человека». Обязательное изучение произведения десятками миллионов не только членов партии и комсомола, но практически всем без исключения административным и государственным персоналом, силовыми структурами, несоюзной молодежью и вообще населением СССР было возведено в ранг обязательного долга. Реальный человек – фанатик и почти святой автор произведения стал символом человека нового мира, символом СССР. На этом фоне, естественно, никакие сомнения, размышления и, тем более, критический анализ феномена «нового человека социализма» стали недопустимы, да и этически вряд ли были возможны.

Третьей причиной прервавшегося изучения феномена стала актуальная сперва внутривнутриполитическая, а затем и международная, в том числе военная повестка дня, сделавшаяся главной темой СССР 1930-х годов. Со второй половины десятилетия, после ужасов коллективизации и уничтожения разного рода оппозиций настал черед планомерного насаждения сталинского партийного самодержавия в органах управления, репрессий внутри самой политической полиции, а также в армии как потенциально-опасной антидиктаторской среды.

Начавшаяся затем Вторая мировая и Великая Отечественная война надолго отодвинула повестку «нового человека» с переднего края в дальние карманы исторической сцены. Власть стало не до того, чтобы целенаправленно различать «своих» и «чужих», «старых» и «новых». Эта же ситуация продлилась и в период позднего сталинизма, когда, с одной стороны, шел болезненный отказ от иллюзий и надежд на лучшую жизнь, о которой мечтали на фронте (о роспуске колхозов, прежде всего), а, с другой, вновь в полный рост встал вопрос о выживании в ситуации, когда слабеющий диктатор цеплялся за власть, но все более терял представление о границах требуемого и реально-возможного для поддержания своей диктатуры.

Последовавшая затем «оттепель» стала своего рода стимулом и этапом для осознания того, что было сделано в 1920–1930-е годы для создания «нового советского человека», что не могло не отражаться на его ближайших потомках в 1960-е годы. Таким образом, «деревенская» проза 1960–1980-х годов может считаться закономерным продолжением анализа феномена «нового советского человека» в его новом, «послеоттепельном» сознании и самосознании.

* * *

Вслед за первым поколением довоенных «прочих» после войны пришло время создания «новых прочих» – с единой верой и волей, с единой преданностью одному безгрешному и гениальному вождю. И хотя, чем дальше от Октября, а затем и от сталинизма, готовность следовать этим путем проявлялась все менее, но инспирированная властью в народе в прошлом ненависть ко всякого рода «иным», властью заклеянным, была сильна. В. М. Шукшин, автор «чудиков», вспоминал об отношении к нему, восьмилетнему пацану, чьего отца как кулака, якобы готовившего восстание против советской власти, вместе с еще несколькими крестьянами на всякий случай расстреляли в 1937 году: «Бывало, выйдешь к колодезю, тебе кричит вся деревня: “У-у, враженок!” Ни сочувствия, ни милосердия от земляков-сельчан» [Варламов, 2015, с. 30].

В полной мере «прочие – новый советский человек» обнаружили себя в «деревенской» прозе. И хотя представителей «деревенской» прозы литература знает множество, для моего анализа я избрал только одну фигуру, не чуждого философичности Шукшина. Для него крестьянство внеисторично: каким оно было в XVII веке при Стеньке Разине, таково же сохранилось при Хрущеве и при Брежнев. При этом, когда я говорю, что крестьянство у автора романа «Я пришел дать вам волю» одно и то же, то речь о духе крестьянина-пахаря, воина, соли земли Русской, о его отношениях с властью. Отношения эти – всегда подневольные. И воли, которую сулил дать еще Степан Разин, как не было, так и нет.

А что до радикальных перемен, то та сила, которую Разин почувствовал как силу «бумаги», силу государства, с тех пор, не изменившись по сути, количественно возросла. Радикально переменялась и народная природа. Народ бунтовать перестал, с силой власти смирился и, как выражается Шукшин, встал «на карачки». Однако в мечтаниях продолжал видаться Шукшину как эталонный образец для подражания всего общества. И хотя сам Василий Макарович, как следует из воспоминаний его друзей, не верил в коммунизм как в насильно воплощаемую в СССР идею, но для того, чтобы иметь возможность высказать свою правду, решил до времени поостеречься, выдумал «шифроваться» (А. Варламов). И не напрасно, потому как в равной мере на поверхности земли обнаружили как прекрасные «чудики», так и их отвратительные антиподы «придурки». При этом, оба новых типа руко-

творно происходили от одного родителя – платоновских «прочих».

Вот, например, «шибко дурной», по словам жены шофер Михайло, даже в выходной не оставляющий забот о промывке засорившегося карбюратора (рассказ «Светлые души»). Вот «талантливый», как он сам себя характеризует, молотобоец, по ночам вырезающий из дерева поющего песню смолокура (рассказ «Стенька Разин») или поглощенный познанием мира герой рассказа «Микроскоп». «Я их видеть не хочу, эти бумажки! И дураком жить тоже не хочу!» – кричит забывший роль и по-настоящему живущий на сцене актер Федор Грай (одноименный рассказ). Или шофер Гринька, бросившийся выгонять с нефтебазы пылающий грузовик и в ответ на вопрос корреспондентки «Что заставило его так поступить?», откровенно, как было в фильме Шукшина «Живет такой парень», отвечает: «дурость» (рассказ «Гринька Малюгин»).

«Чудики» Шукшина – сохраняющие с «прочими» родство своим малым знанием или вовсе незнанием реальной истории предков-крестьян и вообще обладающие ограниченными знаниями и культурой. Например, рассказ «Внутреннее содержание»: в нем пара деревенских парней пытается затеять безнадежное знакомство-дружбу с приехавшей на время городской девушкой и в финале, после неудачи один из парней размышляет: «Шляпу, что ли купить, ядрена мать!» И хотя они наследники «прочих», но не вполне. Потому как своей чутко переживаемой прикрепленностью к деревне-родине, к своей семье, готовы делать не только любые, какие прикажут, но добрые и полезные людям дела, а иногда и вовсе увлекаются жадой познания и самовыражения. Но много среди «новых советских прочих» и «придурков», ставших пособниками власти в ее давлении на народ. Хорошо известен реальный случай с писателем в московской больнице (рассказ «Кляуза»).

Проблеск понятия «придурок» у Шукшина есть и в неожиданном случае, произошедшем с вроде «отрицательным» персонажем, героиней «Любавиных» – Марией. Кажется, все с ней ясно уже в силу ее биографии. Красавица, не находящая «верной цели» и общественно-полезного интереса, трижды бывшая замужем и, наконец, «спутавшаяся» с приезжим учителем, чем разбила «здоровую советскую семью», лишила беременную жену мужа. И все, что называется «от скуки».

Но что предлагает ей «правильный» муж, секретарь райкома Ивлев? Он с комсомольцами задумал создать «штаб культуры», чтобы «разви-

вать» таковую в деревне, бороться с «пошлостью». Для организации «штаба» в клубе собирается комсомольско-молодежный актив села, чтобы договориться, с чего начать работу. «Завтра, в воскресенье, мы, например, организуем рейд под названием: “Долой пошлость!”». Будем заходить в дома и объяснять хозяевам, особенно молодым, что всякие картинки с лебедями, разные кошечки, слоники – все это ужасная безвкусица, мещанство. Это не красиво, а пошло! Надо объяснять людям, что это некультурно. ... Лучше купить две-три хорошие репродукции картин больших мастеров и повесить у себя. Это, кстати, будет и дешевле. И это будет культурно. Пусть не все сразу поймут, мы на это и не рассчитываем. Но не может быть, чтобы никто не понял. Поймут» [Шукшин, 1998а, с. 444].

Объятый порывом «насаждать культуру» партийный руководитель обращается к жене – «многочужней» Марии, предлагая ей принять участие в работе «штаба культуры».

«– “Штаб культуры” – слова-то какие, – сказала она. – Там, где “штаб”, там не может быть культуры, и наоборот. Не делом вы занимаетесь, товарищ секретарь. Простительно отцу моему – он человек старых навыков, а вы-то молодые!

Ивлев решил серьезно понять ее.

– А как ты считаешь, надо насаждать культуру в селе? – как можно спокойнее спросил он.

– Все дело в том, что ее не надо насаждать. Это не кукуруза.

– А что надо делать?

– Ничего. Все придет само собой в свое время.

– Неправда. К нам с тобой ничего не пришло само собой, нас учили люди, нам рассказывали...

– Нас учили грамоте. А культура – это совсем другое» [Шукшин, 1998а, с. 439–440].

Кроме того, не все наследие «старых прочих» исчезло. Спустя десятки лет иного «нового прочего – придурка» не оставляет та же бессодержательная пустота. Чем приглушить ее? И он находит беспронятный выход – что-нибудь сломать-доломать. Хоть, например, церковь. «Сейчас взревет тракторы, и произойдет нечто небывалое в деревне – упадет церковь. Люди постарше все крещены в ней, в ней отпевали усопших дедов и прадедов, как небо привыкли видеть каждый день, так и ее...» [Шукшин, 1998б, с. 24].

Но обнаруживается ли позитивный смысл в намеченном и сотворенном разрушительном действии? «Проходя мимо бывшей церкви, Шурыгин остановился, долго смотрел на ребятишек, копавшихся в кирпичах. Смотрел и успокаивался. “Вырастут, будут помнить: при нас церкву свалили.

Я вон помню, как Васька Духанин с нее крест своротил. А тут – вся грохнулась. Конечно, запомнят. Будут своим детишкам рассказывать: дядя Коля Шурыгин зацепил тросами и... нечего ей стоять, глаза мозолить”» [Шукшин, 1998б, с. 27].

Позднее, в 1980–1990-е годы, литература обратилась к утаенному в сталинские времена властью богатому литературному наследию – прежде не печатавшимся антисоветским произведениям. А потом пришла новая эпоха, в которой, на мой взгляд, еще мало текстов, заслуживающих серьезного осознания. Но разговор о которых необходим.

Библиографический список

1. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. Москва : АСТ, 2005. 447 с.
2. Булгаков М. А. Собачье сердце : сборник. Москва : АСТ, 2023. 382 с.
3. Булдаков В. П. Красная смута. Природа и последствия революционного насилия. Москва : РОССПЭН, 2010. 967 с.
4. Булдаков В. П. Утопия, агрессия, власть. Психосоциальная динамика постреволюционного времени. Россия, 1920–1930 гг. Москва : РОССПЭН, 2012. 759 с.
5. Варламов А. Шукшин. ЖЗЛ. Москва : Молодая гвардия, 2015. 398 с.
6. Зиновьев А. А. Гомо советикус. Лозанна : L'AGE D'HOMME, 1982. 199 с.
7. Злотникова Т. С. Советское бытие в динамике философско-антропологического и культурно-исторического опыта / Т. С. Злотникова, С. А. Никольский, Г. Л. Тульчинский, Т. И. Ерохина. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 123 с.
8. Ильф И. Двенадцать стульев. Золотой теленок / И. Ильф, Е. Петров. Москва : ТОО «ММП», 1993. 559 с.
9. Кондрашин В. В. Российская деревня в условиях индустриальной модернизации. Москва : РОССПЭН, 2024. 662 с.
10. Лебедев-Кумач В. И. Капитаны воздушных морей // Под красной звездой. Москва ; Ленинград : Детиздат, 1941. С. 12–14.
11. Ленин В. И. О нашей революции (по поводу записок Н. Суханова) // Ленин В. И. Полное собрание сочинений. 5-е изд. Т. 45. Март 1922 – март 1923. Москва : Политиздат, 1970. С. 378–382.
12. Леонов Л. Вор // Леонов Л. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 3. Москва : Худ. лит., 1982. 614 с.
13. Неретина С. С. Философская антропология Андрея Платонова / С. С. Неретина, С. А. Никольский, В. Н. Порус. Москва : ИФ РАН, 2019. 236 с.
14. Никольский С. А. Власть и земля. Хроника утверждения бюрократии в деревне после Октября. Москва : Агропромиздат, 1990.
15. Никольский С. А. Загадка Андрея Платонова: «прочие» в «Чевенгуре» // «Страна философов» Андрея Платонова: проблемы творчества. Вып. 9. / отв.

ред. Н. В. Корниенко; сост. М. В. Осипенко. Москва : ИМЛИ РАН, 2024. С. 83–95.

16. Никольский С. А. Николай Островский: «место в железной схватке за власть». Россия накануне и после Октября // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 4 (23). С. 161–168.

17. Никольский С. А. Русское мировоззрение. Смыслы и ценности российской жизни отечественной литературе и философии XVIII – середины XIX столетия / С. А. Никольский, В. П. Филимонов. Москва : Прогресс-Традиция, 2008. 416 с.

18. Ойзерман Т. И. Марксизм и утопизм. Москва : Прогресс-Традиция, 2003. 566 с.

19. Платонов А. Чевенгур // Чевенгур. Котлован. Москва : Время, 2011. С. 9–410.

20. Погодин Н. Аристократы : Комедия в 4 д. Москва : Гослитиздат, 1935. 99 с.

21. Суханов Н. Н. Записки о революции. Санкт-Петербург : Изд-во З. И. Гржебина, 1922–1923.

22. Толстой Л. Н. Рубка леса // Собрание сочинений: в 22 т. Т. 2. Москва : Худ. лит., 1979. С. 50–86

23. Шукшин В. Любавины // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Москва : Надежда-1, 1998а. 544 с.

24. Шукшин В. Крепкий мужик // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Москва : Надежда-1, 1998б. С. 22–28.

Reference list

1. Bulgakov M. A. Master i Margarita = The Master and Margarita. Moskva : AST, 2005. 447 s.

2. Bulgakov M. A. Sobach'e serdce = Heart of a Dog: sbornik. Moskva : AST, 2023. 382 s.

3. Buldakov V. P. Krasnaja smuta. Priroda i posledstvija revoljucionnogo nasilija = Red Troubles. The nature and consequences of revolutionary violence. Moskva : ROSSPJeN, 2010. 967 s.

4. Buldakov V. P. Utopija, agressija, vlast'. Psihosocial'naja dinamika postrevoljucionnogo vremeni. Rossija, 1920–1930 gg. = Utopia, aggression, power. Psychosocial dynamics of post-revolutionary time. Russia, 1920–1930. Moskva : ROSSPJeN, 2012. 759 s.

5. Varlamov A. Shukshin = Shukshin. ZhZL. Moskva : Molodaja gvardija, 2015. 398 s.

6. Zinov'ev A. A. Gomo sovietikus = Homo sovieticus. Lozanna : L'AGE D'HOMME, 1982. 199 s.

7. Zlotnikova T. S. Sovetskoe bytie v dinamike filosofsko-antropologicheskogo i kul'turno-istoricheskogo opyta = Soviet being in the dynamics of philosophical-anthropological and cultural-historical experience / T. S. Zlotnikova, S. A. Nikol'skij, G. L. Tul'chinskij, T. I. Erohina. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. 123 s.

8. Il'f I. Dvenadcat' stul'ev. Zolotoj telenok = Twelve chairs. Golden calf / I. Il'f, E. Petrov. Moskva : TOO «MMP», 1993. 559 s.

9. Kondrashin V. V. Rossijskaja derevnja v uslovijah industrial'noj modernizacii = Russian village in conditions

of industrial modernization. Moskva : ROSSPJeN, 2024. 662 s.

10. Lebedev-Kumach V. I. Kapitany vozdušnyh morej = Captains of the Air Seas // Pod krasnoj zvezdoj. Moskva ; Leningrad : Detizdat, 1941. S. 12–14.

11. Lenin V. I. O nashej revoljucii (po povodu zapisok N. Suhanova) = About our revolution (regarding N. Sukhanov's notes) // Lenin V. I. Polnoe sobranie sochinenij. 5-e izd. T. 45. Mart 1922 – mart 1923. Moskva : Politizdat, 1970. S. 378–382.

12. Leonov L. Vor // Sobranie sochinenij = Collected works: v 10 t. T. 3. Moskva : Hud. lit., 1982. 614 s.

13. Neretina S. S. Filosofskaja antropologija Andreja Platonova = Philosophical anthropology of Andrei Platonov / S. S. Neretina, S. A. Nikol'skij, V. N. Porus. Moskva : IF RAN, 2019. 236 s.

14. Nikol'skij S. A. Vlast' i zemlja. Hronika utverzhdenija bjurokratii v derevne posle Oktjabrja = Power and land. Chronicle of the approval of the bureaucracy in the village after October. Moskva : Agropromizdat, 1990.

15. Nikol'skij S. A. Zagadka Andreja Platonova: «prochie» v «Chevengure» = The riddle of Andrei Platonov: «others» in «Chevengur» // «Strana filosofov» Andreja Platonova: problemy tvorchestva. Vyp. 9. / otv. red. N. V. Kornienko; sost. M. V. Osipenko. Moskva : IMLI RAN, 2024. S. 83–95.

16. Nikol'skij S. A. Nikolaj Ostrovskij: «mesto v zheleznoj shvatke za vlast'». Rossija nakanune i posle Oktjabrja = Nikolai Ostrovsky: «a place in the iron battle for power». Russia on the eve and after October // Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik. 2020. № 4 (23). S. 161–168.

17. Nikol'skij S. A. Russkoe mirovozzrenie. Smysly i cennosti rossijskoj zhizni otechestvennoj literature i filosofii HVIII – serediny XIX stoletija = Russian worldview. Meanings and values of Russian life in Russian literature and philosophy of the 18-th – mid-19-th centuries / S. A. Nikol'skij, V. P. Filimonov. Moskva : Progress-Tradicija, 2008. 416 s.

18. Ojzerman T. I. Marksizm i utopizm = Marxism and utopianism. Moskva : Progress-Tradicija, 2003. 566 s.

19. Platonov A. Chevengur // Chevengur. Kotlovan = Chevengur. Ditch. Moskva : Vremja, 2011. S. 9–410.

20. Pogodin N. Aristokraty = Aristocrats : Komediya v 4 d. Moskva : Goslitizdat, 1935. 99 s.

21. Suhanov N. N. Zapiski o revoljucii = Notes on the revolution. Sankt-Peterburg : Izd-vo Z. I. Grzhebina, 1922–1923.

22. Tolstoj L. N. Rubka lesa = Tree-felling // Sobranie sochinenij: v 22 t. T. 2. Moskva : Hud. lit., 1979. S. 50–86

23. Shukshin V. Ljubaviny = Lubavins // Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 4. Moskva : Nadezhda-1, 1998а. 544 s.

24. Shukshin V. Krepkij muzhik = Strong man // Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 2. Moskva : Nadezhda-1, 1998b. S. 22–28.

Статья поступила в редакцию 30.05.2025; одобрена после рецензирования 16.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 30.05.2025; approved after reviewing 16.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья
УДК 003:069.01
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-239
EDN: AAOOWF

Семиосфера музейного пространства в современной массовой культуре

Иван Владимирович Леонов¹, Михаил Алексеевич Шеленок²

¹Доктор культурологии, доцент, профессор кафедры теории и истории культуры, Санкт-Петербургский государственный институт культуры. 191186, г. Санкт-Петербург, Дворцовая набережная, 2;

Профессор кафедры философии и культурологии, Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов. 192238, г. Санкт-Петербург, ул. Фучика, 15

²Кандидат филологических наук, доцент кафедры истории русской литературы, Санкт-Петербургский государственный университет. 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская набережная, 7-9

¹ivaleon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0026-3807>

²shelenokmishka@rambler.ru, <https://orcid.org/0009-0007-7446-865X>

Аннотация. В статье анализируется семиозис музейного пространства в контексте массовой культуры. Осуществляется характеристика «культурного пространства» в целом, включая его музейный локус. Рассматриваются классические или традиционные коннотации изучаемого феномена, а также инновационные аспекты, рожденные в массовой культуре. Уделяется внимание глубинным основаниям интереса посетителей к музеям и различным артефактам, оказывающим влияние на современные коннотации музейной среды. Анализируется ряд векторов интерпретации музейного пространства, включая его понимание как места, где встречаются исторические эпохи, «оживают» предметы, раскрываются фантастические и мистические грани реальности. Затрагиваются коннотации музея как средоточия тайн и загадок, криминально-детективных историй; рассматривается фактор использования музея как фона, усиливающего контекст происходящего; дается характеристика таким смыслам музейного пространства как места очищения и просветления, философского места самопознания человека и тоски об утраченном. Раскрывается восприятие музея в контексте его «страданий» как опустевшего, разрушенного или разграбленного места. Материал содержит ряд примеров из «текстов» массовой культуры; дается характеристика морфогенетическим преобразованиям рассматриваемого феномена; анализируется технологический потенциал медиа в конструировании музейного пространства в современных условиях.

Ключевые слова: культурное пространство; пространство музея; массовая культура; артефакт; семиосфера; культурные индустрии; текст; программирование культуры

Для цитирования: Леонов И. В., Шеленок М. А. Семиосфера музейного пространства в современной массовой культуре // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 239–247. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-239>. <https://elibrary.ru/AAOOWF>

Original article

Semiosphere of museum space in contemporary mass culture

Ivan V. Leonov¹, Mikhail A. Shelenok²

¹Doctor of culturology, associate professor, professor at department of theory and history of culture, St. Petersburg state institute of culture. 191186, Saint Petersburg, Dvortsovaya embankment, 2;

Professor, department of philosophy and culturology, St. Petersburg humanitarian university of trade unions. 192238, Saint Petersburg, Fuchik st., 15

²Candidate of philological sciences, associate professor at department of the history of russian literature, St. Petersburg state university. 199034, Saint Petersburg, Universitetskaya embankment, 7-9

¹ivaleon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0026-3807>

²shelenokmishka@rambler.ru, <https://orcid.org/0009-0007-7446-865X>

Abstract. The article analyzes the semiosis of museum space in the context of mass culture. The «cultural space» as a whole is characterized, including its museum locus. Classical or traditional connotations of the phenomenon under study are considered, as well as innovative aspects born in mass culture. Attention is paid to the underlying reasons for visitors'

interest in museums and various artifacts that influence contemporary connotations of the museum environment. A number of vectors of interpreting museum space are analyzed, including its understanding as a place where historical eras meet, objects «come to life», and fantastic and mystical facets of reality are revealed. Attention is paid to the connotations of the museum as a center of secrets and mysteries, criminal and detective stories. The factor of using the museum as a background, enhancing the context of what is happening, is considered. The characteristics of such meanings of the museum space as a place of purification and enlightenment, a philosophical place of self-knowledge of man and longing for the lost are given. The perception of the museum in the context of its «suffering» as an empty, destroyed or plundered place is revealed. The material contains a number of examples from the «texts» of mass culture. The morphogenetic transformations of the phenomenon under consideration are characterized. The technological potential of the media in constructing museum space in modern conditions is indicated.

Key words: cultural space; museum space; mass culture; artifact; semiosphere; cultural industries; text; programming of culture

For citation: Leonov I. V., Shelenok M. A. Semiosphere of museum space in contemporary mass culture. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 239-247. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-239>. <https://elibrary.ru/AAOOWF>

Перед тем как приступить к основной линии изложения материала, необходимо дать общее определение дефиниции «пространство культуры», выступающей основой теоретико-методологического аппарата данной статьи. «Пространство культуры» может интерпретироваться как *сложный комплекс представлений о культуре и ее различных сферах, которые охватывает и дополняет сознание человека в параметрах границ и протяженности, смысловой насыщенности и единообразия феноменов*. Речь идет об эффекте «ауры» (в терминологии В. Бенямина) или об эффекте «силового поля» и «гравитационных притяжений» (в терминологии Н. Н. Суворова), порождаемых в сознании в отношении восприятия и группировки материальных и духовных явлений культуры согласно определенным критериям [Леонов, 2018, с. 102]. Характеризуя фактор множественности культурного пространства, отметим, что человек использует различные маркеры для формирования его «полей». Каждое поле возникает вокруг некой связующей ценностно-смысловой сущности, имеющей определенную степень «притяжения» и границы воздействия. Далее отмеченное поле «затягивает» в себя однородные явления, образы и смыслы, упорядочивая и связывая их. Примером тут может быть пространство мифа, идеологии, религии и т. п. [Леонов, 2018, с. 103].

Пространство культуры характеризуется не только своей упорядоченностью, возникающей вокруг определенного аттрактора. Оно многомерно, динамично и изменчиво, например, в нем постоянно проявляются противоречивые процессы «собирания» и «рассеивания»: «Силы, направленные к условному центру, несут смыслы и ценности, становящиеся строительным материалом пространственных перемен, собирают

элементы культурных эпистем и образуют, в свою очередь, новые очаги собирания и рассеивания. Центром культурного пространства, местом сборки выступает собранность ценностей и смыслов данной культуры» [Суворов, 2023, с. 57]. Переноса данные качества на музейное пространство, постараемся охарактеризовать его в рамках современной массовой культуры.

Мысль о том, что музей – это особое пространство, кажется вполне очевидной и устоявшейся. Комплекс смыслов, которые витают вокруг музея как феномена культуры, формирует особый эфир, наполняющий соответствующую пространственную среду. С периода активного развития музейного дела в начале Нового времени музей выступает как храм, как сокровищница ценностей, место просвещения, знакомства с историей, как место культурной памяти, как место развлечений и своеобразный театр. На протяжении нескольких веков семантика пространства музея усложняется и обогащается, обрастая новыми смыслами, ассоциациями и образами. Ныне, попадая в музей, посетитель испытывает на себе эффект воздействия данного семантического комплекса, совершая «квантовый скачок» в иное – музейное – измерение. Интересно наблюдать данный «скачок» и в рамках создания музейных пространств и музеефикации различных артефактов, которые из обычных становятся «особенными».

Такое качество культурного пространства, как изменчивость в современной массовой культуре, находит свое проявление в тенденции усложнения и обогащения «ауры» музейного пространства, рождая довольно интересный ценностно-смысловой и образный спектр. При этом данный спектр имеет выраженные историко-генетические связи с восприятием музейного

пространства в более ранние времена, а также – новые проявления (как легкие в смысловом плане, так и весьма серьезные), связанные со спецификой массовой культуры, с особенностями коммуникаций, в контексте которых те или иные формы музейного пространства бытуют.

Приступая к анализу заявленной сферы, отметим, что в эпицентре интерпретации музея в массовой культуре лежит ряд устойчивых смыслов. Прежде всего, музей выступает как парадоксальное пространство. Природа такого пространства неестественна, поскольку в нем соприисутствуют предметы из совершенно разных эпох, которые не должны быть рядом в силу своей сопричастности к инородным локусам пространства и времени. Грани пространства музея, подобно кристаллу неправильной формы, преломляют реальность, образуя странные соседства, наложения и контрасты. При этом в музее данное соседство достигает высочайшей степени напряженности и напруги. Буквально в нескольких метрах от античности может быть Новое время, а египетская мумия может находиться в нескольких дверных проемах от авангардной живописи. Такое соприисутствие нередко формирует диссонанс между предметами (например, между иконой и шаманским бубном в одном зале). Добавим также, что отмеченная парадоксальность может строиться не только на возникающих противоречиях, но и на неожиданных контрастах и аллюзиях, провоцирующих появление новых качеств. Все эти обстоятельства дают огромный импульс к моделированию и переживанию пространства музея в воображении, сила которого способна конкурировать с самой реальностью [Суворов, 2018]. Оно предстает как необычное, значимое, невероятно содержательное и пластичное. «Склейка» разнородных артефактов, игра их форм и смысловых полей рождает сложные комплексы представлений о «реальности» музея. Эта реальность пробуждает «когнитивный голод», подпитывает воображение, дает ему повод для «игры», будоражит фантазию.

Как следствие проявлений данных характеристик в современной массовой культуре музей нередко выступает в качестве особого портала, места, где возможна встреча исторических эпох и пространств. Прошлое оживает и соединяется с современностью, вся история разворачивается одновременно, в синхронии различных периодов. Музей выступает локусом, где искривление пространства и времени «втягивает» все в одну точку. Недаром герои фильма «Пришельцы

в Америке» (реж. Жан-Мари Пуаре, 2001), перемещаясь из средневековья в наше время, оказываются в пространстве музея с соответствующей экспозицией, за которую «якорится» память о прошлом и в которой оно продолжает существовать. Примечательно, что и путь обратно герои осуществляют через тот же портал.

Указанное свойство музейного пространства имеет и вполне серьезные воплощения в массовой культуре. Значимым примером в данном случае выступает уникальный, снятый на одном дубле, фильм А. Сокурова «Русский ковчег» (2002), раскрывающий историю России последних трехсот лет. Пространство Эрмитажа, будучи знаково-смысловым эпицентром фильма, подобно палимпсесту переносит нас то в одну, то в другую эпоху. В другом документально-игровом фильме Сокурова «Франкофония» (2015) одна из сюжетных линий разворачивается в пространстве Лувра. Происходит это в нескольких временных измерениях, порой накладывающихся друг на друга в форме прямых пересечений и аллюзий.

Представленный смысловой вектор во многом связан с феноменом «оживления» музейных предметов, а также с их способностью пробуждать прошлое, что является одним из свойств когнитивной активности человека – видеть мир по аналогии со своим телом, обществом и культурой. В данном случае люди склонны персонифицировать вещи, выстраивая взаимодействия с ними. Такая способность выражена в том, что человек, осваивая определенные пространства, как бы «набрасывает» на них особое «покрывало», упорядочивающее мир и его фрагменты по образцу общества и культуры. При этом сознание может как бы упражняться, «играть», моделируя особые миры на уровне воображения, с возможностью их переноса на реальные процессы. Так возникают «игровые пространства» вымышленных субъектов и их «культур», которые можно метафорично соотнести с «полем», «пузырем» или «облаком». Эти пространства проецируются человеком на мир, либо бытуют в его сознании исключительно на уровне информационных и воображаемых структур. Пример – «Одинокый Рейнджер» (реж. Гор Вербински, 2013), где в экспозиции выставки «Дикий Запад» «оживает» фигура одного из персонажей, переноса нас в прошлое.

Указанные выше векторы (парадоксальности и персонификации) во многом провоцируют интерпретацию музейного пространства как фанта-

стического и мистического. Музей как иное измерение, выводящее далеко за рамки повседневности, выступает поводом для интерпретации его пространства в самых разных проекциях, порой уводящих далеко от реальности, – в «игру», в мир, где возможно все, где бродят динозавры и мамонты, оживают мумии, рыцари совершают подвиги, пираты заняты поиском артефактов, Наполеон готовится в египетский поход и т. п. И разумеется, все это происходит ночью... Данная фантастическая тема проявляется в комедии «Скуби-Ду 2: Монстры на свободе» (реж. Р. Госнелл, 2004), где в «Музее криминологии» «оживают» собранные когда-то «Корпорацией Тайна» костюмы монстров и злодеев. Однако наиболее ярким примером такой коннотации музейного пространства выступает снятый по роману М. Тренка фильм Ш. Леви «Ночь в музее» (2006) и его продолжение «Ночь в музее 2» (2009), где главными декорациями выступили, соответственно, Американский музей естественной истории в Нью-Йорке и Смитсоновский институт в Вашингтоне. Фильм не только отразил указанные выше смысловые компоненты, но и придал им особый импульс, лишний раз подтвердив высокий программирующий потенциал медиа в конструировании культурного пространства и его отдельных локусов. Тема ночи как особого состояния музейного пространства надежно закрепилась в массовой культуре и музейной жизни, породив не только указанные фильмы, но и всемирно известную одноименную акцию, а также другие сопутствующие проекты. Например, упомянем компьютерную игру «Museum Mystery», а также серию настольных игр на указанную тематику.

Наличие приведений и призраков в музейном пространстве – значимый жанрообразующий фактор. Он отражает архетипическую тягу потребителей массовой культуры к мифологизации пространства и мистификациям. Данная тенденция во многом связана с ускорением процесса мифотворчества (как имеющего историко-культурную обоснованность, так и явно безосновательного), ставшего следствием модернизации многих культур и преодоления ими барьера традиционности (что нашло особенно яркое проявление с конца XIX в.): «Получив импульс для развития “легенд” и “мифов”, многие модернизированные культуры стали порождать их в большом количестве и с большей, нежели ранее, скоростью, легко мифологизируя то, что произошло 10-15 лет назад в городе, квартале,

доме, местности, природной локации. Данная тенденция, подогретая высоким интересом к ней со стороны туристического сектора, стала сильнейшим трендом последних полутора веков» [Леонов, 2020, с. 18]. Особенно ярко это проявляется в туристической отрасли, включая сферу музейного туризма. Трудно найти музей, где не водились бы приведения и не было бы какой-нибудь истории, будоражащей нервы. Отметим, что подобные сюжеты носят порой исключительно внутримузейный характер и культивируются работниками соответствующих учреждений (например, именование мумий и чучел). Другую группу представляют мифы и сюжеты с приведениями и ожившими артефактами для внешнего пользования и массового потребителя, которые рождаются как в околмузейной среде, так и в пространстве культурных индустрий. Приведем в качестве примера фильмы на «египетскую тему» «Бельфегор – призрак Лувра» (реж. Ж.-П. Саломе, 2001) и «Мумия возвращается» (реж. С. Соммерс, 2001).

Прежде чем перейти к следующему вектору переживания музейного пространства, сделаем некоторое отступление, затрагивающее глубинные, когнитивные аспекты изучаемой темы. Дело в том, что многие современные интерпретации изучаемого пространства коренятся в сущностных свойствах психики и познавательных структур человека.

Во многом музеи и их прототипы возникали как средоточия экзотических артефактов, удовлетворяющих любопытство. Указанное свойство выражается в интересе ко всему новому, к редкостям и диковинам. Данный интерес можно сравнить с «патологической потребностью», поскольку на протяжении всей жизни человек продолжает осваивать реальность, открывая все новые грани окружающего и внутреннего мира. Музеи как эпицентры новизны и редкостей, призваны удовлетворять эту потребность, порой преобразуя экспозиционное пространство, чтобы не вызвать привыкания у посетителя. Там, где есть новизна, присутствуют и тайны, секретные коды, а также приключения [Суворов, 2021]. Новизна может исходить от артефактов древности, других культур, от сложных технических устройств, от произведений искусства и пр. Для пребывания в музейном пространстве характерны «игры воображения», переживания и всплески эмоций. Среди эмоций отметим, в первую очередь, удивление, а также восторг, сострадание, катарсис и др. В этом ракурсе важна степень

их проявления, поскольку музей может выступать как место очень сильных переживаний. В качестве примера отметим артефакты, которые могут «щекотать нервы» и вызывать страх (средневековые орудия пыток, чучела животных, мумии, оружие и пр.). Указанные аспекты создают плодотворную почву для массовой культуры, рождающей рассматриваемые в данной статье коннотации и образы музейного пространства.

Отметим, что многие из приведенных свойств, при всей своей простоте и кажущейся поверхностности, обладают высоким технологическим потенциалом. Эти свойства, повышающие эффект восприятия и переживания музейных предметов, укорененные в человеческой психике, необходимо умело и корректно использовать. Например, военная техника, демонстрируемая во время парадов, будучи интересной сама по себе, обладает высоким потенциалом в привитии патриотизма, интереса к военной культуре и техническим профессиям. Еще пример: экспозиция Музея железных дорог России в Санкт-Петербурге, в пространстве которой всегда много детей, с увлечением разглядывающих и попадающих во внутреннее пространство железнодорожной техники. В данном случае неподдельный интерес к сложным техническим устройствам сопровождается привитием интересов, которые носят и профессионально ориентирующий, и просветительский, и воспитательный характер.

Возвращаясь к основной линии изложения материала и продолжая рассмотрение фантастических и мистических свойств музейного пространства, коснемся такого аспекта, как жанр «ужасы». В данном случае свое проявление находят свойственные для массовой культуры, в ее довольно негативной коннотации как феномена общества потребления: усиление эмоций и визуального ряда, игра с инфернальным и акцент на насилие, доводящие «тексты» до гротеска. И музейное пространство не стало исключением, наполнившись в медиа «патологически злыми» персонажами и «сущностями». Несомненное первенство в данном ракурсе принадлежит антропоморфным и зооморфным действующим лицам, в частности, мумиям и восковым фигурам. В качестве примера приведем целую серию фильмов: «Тайна музея восковых фигур» (реж. М. Кёртис, 1933), «Дом восковых фигур» (реж. А. де Тотт, 1953), «Дом восковых фигур» (реж. Ж. Кольет-Серра, 2005), а также фильм реж. Э. Хикокс'а «Музей восковых фи-

гур» (1988), «Музей восковых фигур 2: Затерянные во времени» (1992). Лишая музей всякой позитивной ауры, данные фильмы все же отсылают к некоторым когнитивным потребностям, отмеченным выше (потребность в усилении переживаний и эмоций и др.), однако не принося зрителю должной пользы.

Следующая масскультовая коннотация музейного пространства связана с тем, что в нем происходит сопоставление семиосфер разных культур, знаков, символов и языков, понимание которых требует знаний особых кодов и подбора соответствующих ключей. Музей как пространство неизведанного и загадочного вызывает не только любопытство, но и острое желание вникнуть, разгадать тайну. Добавим, что тексты массовой культуры, раскрывающие названную коннотацию, как правило, содержат и криминально-детективные компоненты, подогревающие градус их восприятия. Одним из самых известных в данном аспекте является фильм «Код да Винчи» (реж. Р. Ховард, 2006), снятый по одноимённому роману Д. Брауна (2003). В эпицентре загадочных событий, убийств и разгадки древней тайны оказываются Лувр и мировые шедевры, усиливая действие своим статусом. Произведение активно эксплуатирует (имеющий и не имеющий под собой исторических оснований) семиозис многих артефактов, играя на укорененной в сознании человека склонности искать ответы на загадки и тайны. В указанном ракурсе интерес представляет роман У. Эко «Маятник Фуко» (1988), в котором автор убедительно проиллюстрировал и проанализировал указанную архетипическую склонность.

Тема разгадывания тайн и загадок сосредоточена и вокруг «текстов», которые условно можно назвать как «околомузейные». В них действия разворачиваются в разных историко-культурных пространствах, содержащих те или иные памятники наследия. Показательным в данном случае является фильм «Сокровище нации» (2004) и «Сокровище нации: Книга тайн» (2007) Дж. Тартелтауба. Здесь же отметим массу весьма популярных ныне музейных квестов и экскурсий, которые строятся на сценарии поиска артефакта или ответа на какой-либо вопрос.

Развивая криминально-детективную тему, с ее интригами, загадками, сложными сюжетными линиями, неожиданными развязками, драматическими и комедийными аспектами, приведем в пример еще несколько «текстов». Одним из классических в этом жанре выступает фильм

«Как украсть миллион» (реж. У. Уайлер, 1966), знакомый нашим соотечественникам. Не менее известными являются фильмы «Корона Российской империи, или Снова неуловимые» (реж. Э. Кеосаян, 1971), а также «Старики-разбойники» (реж. Э. Рязанов, 1971). И это только верхушка айсберга... Среди относительно новых лент отметим «Аферу Томаса Крауна» (реж. Дж. Мактирнан, 1999) с «уточненными правонарушениями» главного героя в Нью-Йоркском Метрополитен-музее. Не менее ярко данная тематика отражается и в литературе, например, в детективах Дж. Эдриджа «Убийство в Музее Фицуильяма» и «Убийство в Британском музее», в романе Д. Тартт «Щегол», экранизированном в 2019 г., и т. д.

Музейное пространство активно адаптируется в так называемой «гик-культуре»: комиксы, видеоигры и т. д. Здесь также музей чаще всего становится местом преступления. Например, в различных сюжетах о Человеке-пауке набеги на учреждения культуры (не реже, чем на банки) совершают антагонисты всех мастей. При этом их мотивация носит разный характер: от обогащения и коллекционирования до метарефлексии (например, вставшему на путь зла ученому-изобретателю Отто Октавиусу хочется заполучить «Витрувианского человека» Леонардо да Винчи для стимуляции собственного вдохновения). В кинематографической «бэтманиаде 90-х» музей возникает дважды. В фильме Тима Бёртона «Бэтмен» (1989) Джокер (исп. Джек Николсон) в музее Флюгельхейма подстраивает свидание с журналисткой Вики Вэйл, попутно совершая несколько убийств и занимаясь вместе со своими приспешниками вандализмом (отметим, сам злодей считает, что он не портит экспонаты, а исправляет их). Кроме того, образ названного музея сам по себе является местом гротескным с элитным рестораном посреди картин и скульптур, что соответствует атмосфере бёртоновского города Готэма. В фильме Джоэла Шумахера «Бэтмен и Робин» (1997) музейное пространство возникает уже в виде экспозиции: новый враг Мистер Фриз (исп. Арнольд Шварценеггер) желает украсть выставленный в зале алмаз. Если в киноленте Бёртона музей имеет особый колорит и помогает раскрыть природу безумия как Джокера, так и всего порочного города, то в продукте Шумахера это просто декорации, провоцирующие персонажей на неуместные шутки (Более подробный анализ «бэтманиады» см.: [Бектемиров, 2019]).

В видеоиграх музейные локации не уступают по популярности таким пространствам, как джунгли, заводы и фабрики, лаборатории и т. п. Причем не только в сюжетах об искателях сокровищ (серии «Лара Крофт», «Анчартед»). Функции музея здесь могут быть амбивалентны: это и место, где тайна берет свое начало, и – где герою открывается истина, и – где спрятан артефакт, который лучше вовсе не трогать (во избежание апокалипсиса). Как правило, такие локации запоминаются не только красочностью, но и возможностью реализовать мифологические концепции. Есть и более приземленные по функциям музеи: например, в попавшей в Книгу рекордов Гиннеса игре «Бэтмен: Аркхем-Сити» (2011) криминальный авторитет Пингвин использует крепкое музейное строение в качестве неприступной крепости, наполненной для устрашения извращенными трофеями – предметами или телами врагов.

Нередко пространство музея используется как фон, создающий контекст происходящему (событий и встреч), контраст с повседневностью. Например, экспозиция зоологического музея при «НИИ Охраны животных от окружающей среды» в «Гараже» Э. Рязанова (1979), в которой чучела разных животных «наблюдают» за происходящим, выступая метафорами социальных статусов, типажей и характеров человека, в частности членов гаражно-строительного кооператива «Фауна». Примечательно, что в фильме есть и зооморфные метафоры в речах персонажей, соотносимые с миром людей. Отметим контрастный характер фасада и интерьеров Государственного исторического музея в фильме «Брат 2» А. Балабанова (2000), на фоне криминального сюжета данного «текста». Также музей, а именно – вымышленный музей естественной истории, выступает фоном в фильме «Безумный город» (реж. Коста-Гаврас, 1997). По сюжету уволенный охранник музея берет группу заложников, взаимодействуя с репортером, спекулирующим на данной ситуации и поисках сенсации.

Добавим, что образы музеев используются в массовой культуре как узнаваемые и содержательные довольно часто. Но в этой тенденции присутствует довольно много злоупотреблений. К сожалению, второсортное кино и сцены, снятые на фоне всемирно известных музеев и шедевров, являются вполне прозаичными для современной массовой культуры. В этом плане показательна эксплуатация достопримечательностей Санкт-Петербурга в «бандитских сериалах». Тем не ме-

нее, это обстоятельство лишний раз подтверждает эффект «гравитации» музейных пространств, усиливающих «тексты» массовой культуры.

При этом во многих текстах музей выступает как место соприкосновения с *Культурой* с большой буквы, как место очищения и просветления. Порой – в легкой и непринужденной форме, иногда даже в комедийной, однако результатом всегда является приближение человека к значимым смыслам и ценностям. Так происходит в картине А. Смирновой «2 дня» (2011), повествующей о том, как московский чиновник Пётр Дроздов, познакомившись с Машей, сотрудницей вымышленного музея-усадьбы писателя Щегловитова, поменялся в лучшую сторону, в том числе не поддержав инициативу продажи усадьбы. В свою очередь в фильме «Музейные часы» (реж. Дж. Коэн, 2012) рассказывается об истории любви между зрителем Венского Музея истории искусств Йоханом и посетительницей музея Анной, оказавшейся в трудных жизненных обстоятельствах.

Отдельное внимание стоит уделить такому вектору интерпретации музейного пространства как пострадавшее, опустевшее, разрушенное и разграбленное место. Переживший исторические перипетии музей выступает как мощный символ, как место памяти и максимально уязвимая болевая точка. В данном ракурсе мы выходим за некоторые коннотации изучаемого феномена, рожденные в условиях общества массового потребления и направленные на отражение потребности в зрелищности и усилении впечатлений. Мы затрагиваем слои массовой культуры, которые носят вполне серьезный характер и раскрывают значимые ценностно-смысловые аспекты Культуры, что нашло очень яркое проявление в советской массовой культуре, а также в Культуре современной России. Для нашей страны образы разрушенных памятников, дворцов Царского Села, Петергофа, Павловска и других значимых объектов, фигурирующие в документальных и художественных «текстах» являются значимой частью культурной идентичности и исторической памяти. В данном случае примечательным, лиричным и внушающим надежду является фильм «О любви» (реж. М. Богин, 1970), в котором главная героиня работает реставратором в Царском-Сельском Екатерининском дворце. Пострадавшие во время Великой Отечественной войны залы, убранство и экспонаты, которым на глазах зрителя дается вторая жизнь, выступают не как фон, а как один из центральных симво-

лических аспектов фильма, в том числе, как средство художественно-эмоционального воздействия и раскрытия характера персонажей.

Важный аспект семиосферы музейного пространства – его интерпретация как философского места, места самопознания человека и тоски об утраченном. Музей как средоточие опыта человечества, хранилище знаний и достижений, становится центром, где отсеивается все лишнее и приоткрываются ответы на смысло-жизненные вопросы. Так, в фильме А. Тарковского «Солярис» (1972) в качестве своеобразного музейного пространства выступает кают-компания космической станции. В интерьере комнаты мы видим хрустальную люстру, подсвечники, статую античной Венеры, полотна малых голландцев, «Вавилонскую башню» и «Охотников на снегу» Питера Брейгеля Старшего, работы других живописцев. Классическое пространство контрастирует с фантастическим оформлением станции, создавая эффект места, где прогресс сталкивается с нравственностью, совестью, разговорами о вечном и природе человека. Еще одним ярким примером является фильм К. Лопушанского «Письма мертвого человека» (1986) о существовании людей после ядерной катастрофы. Действие фильма разворачивается в подвалах исторического музея, выступающим особым местом самопознания и метафорой пути, приведшего к новому исходу.

Переходя к отмеченному в начале статьи свойству культурного (в том числе и музейного) пространства претерпевать трансформации, укажем, что данный морфогенез можно проиллюстрировать на примере русской литературы 1920 – 1930-х годов. В этот период музеи чаще всего использовались для сатирико-юмористического барьера между старым и новым режимами (в качестве примеров достаточно вспомнить восемнадцатую главу из романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев», произведения В. Маяковского, Н. Эрдмана, М. Зощенко и др.). Иные функции у литературных музеев в произведениях А. Битова и С. Довлатова: это миры-симулякры, полные лжи и мистифицированных страданий. В повести Ю. Домбровского «Хранитель древностей» музейное пространство и вовсе станет «репетицией» тюремного заключения. В XXI веке к «музейной» мифологии в свойственной авторской манере (с элементами абсурда и черного юмора) обратится С. Арно в романе «Фредерик Рюйш и

его дети», где обыгрывает стереотипы, мифы, слухи и т. п. о Кунсткамере и ее создателях.

Итак, рассмотренные выше смысловые и образные аспекты музейного пространства во многом обусловлены природой самой массовой культуры, тяготеющей к простоте и доступности, зрелищности и ясности, развлекательности и непринужденности, к сенсационному и запретному, аномальному и инфернальному. Многие из названных векторов, хоть и имеют тесную связь с устойчивыми, условно архетипическими, основами восприятия музейного пространства, активно «подогреваются» соответствующими «текстами». Большую роль в их усилении играют культурные индустрии, в частности, СМИ. Так происходит «программирование» пространства музейной отрасли, причем как в глубоком (включающем сложный спектр ценностно-смысловых аспектов), так и в поверхностном, стереотипном плане. И, конечно, наиболее показательным примером в данном случае служит «музейная ночь» во всех формах проявления данного проекта.

Итак, семантический и образный спектр музейного пространства весьма широк. Он включает не только вполне традиционные, но и новые аспекты, рожденные в рамках модернизационных преобразований культуры. Последним в данной статье было уделено повышенное внимание. Однако это не отменяет классических смыслов музейного мира, которые также нашли отражение в представленной статье. Они сохраняются, адаптируются к новым условиям, вступают во взаимодействие между собой и с новыми смыслами, обеспечивая генезис изучаемого феномена. Вместе они формируют комплекс «ожиданий», эмоций и предчувствий, которые «заманивают» посетителя в «музейное измерение» и которые он готов испытать.

Библиографический список

1. Арно С. И. Фредерик Рюйш и его дети. Санкт-Петербург : Союз писателей Санкт-Петербурга, 2012. 496 с.
2. Бектемиров Ф. Готэм, обитель зла // Искусство кино. 2019. № 9-10. С. 36–44.
3. Битов А. Г. Пушкинский дом. Санкт-Петербург : Изд-во Ивана Лимбаха, 1999. 560 с.
4. Довлатов С. Д. «Заповедник» и другие истории. Санкт-Петербург : Азбука, 2022. 640 с.
5. Домбровский Ю. О. Собрание сочинений: в 6 т., Т. 4. Москва : Терра, 1993. 407 с.
6. Зоценко М. М. Собрание сочинений: в 7 т. Москва : Время, 2008.
7. Ильф И. Двенадцать стульев // И. Ильф, Е. Петров. Собрание сочинений: в 5 т., Т. 1. Москва : Гос. изд-во худ. лит., 1961. С. 25–382.
8. Леонов И. В. «Новые традиции» как феномен современной туристической отрасли / И. В. Леонов, И. В. Кириллов, А. Г. Жаркова // Ученые записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств). 2020. № 4 (26). С. 13–27.
9. Леонов И. В. Культурное пространство и основные пути его моделирования / И. В. Леонов, М. А. Харитонов // Человек. Культура. Образование. 2018. № 3 (29). С. 100–115.
10. Маяковский В. В. Клоп // Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 11. Москва : Гос. изд-во худ. лит., 1958. С. 215–274.
11. Суворов Н. Н. Воображаемое как феномен культуры. Санкт-Петербург : СПбГИК, 2018. 300 с.
12. Суворов Н. Н. Новизна культуры или культура новизны / Н. Н. Суворов, И. В. Леонов, О. В. Прокуденкова. Санкт-Петербург : СПбГИК, 2021. 272 с.
13. Суворов Н. Н. Собирает и рассеивает: архитектура культурного пространства // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2023. № 1 (54). С. 57–62.
14. Сухих И. Н. Русский канон: Книги XX века. Москва : Время, 2013. 864 с.
15. Шеленок М. А. Путь к «Мандату». Жанрово-стилевые искания в ранней драматургии Н. Эрдмана. Саратов : Саратовский источник, 2017. 52 с.
16. Эрдман Н. Р. Москва с точки зрения // Москва с точки зрения... Эстрадная драматургия 20-60-х годов. Москва : Искусство, 1991. С. 325–360.

Reference list

1. Arno S. I. Frederik Rjush i ego deti = Frédéric Ruysch and his children. Sankt-Peterburg : Sojuz pisatelej Sankt-Peterburga, 2012. 496 s.
2. Bektemirov F. Gotjem, obitel' zla = Gotham, resident evil // Iskustvo kino. 2019. № 9-10. S. 36–44.
3. Bitov A. G. Pushkinskij dom = Pushkin House. Sankt-Peterburg : Izd-vo Ivana Limbaha, 1999. 560 s.
4. Dovlatov S. D. «Zapovednik» i drugie istorii = «Reserve» and other stories. Sankt-Peterburg : Azbuka, 2022. 640 s.
5. Dombrovskij Ju. O. Sobraie sochinenij = Collected works: v 6 t., T. 4. Moskva : Terra, 1993. 407 s.
6. Zoshhenko M. M. Sobraie sochinenij = Collected works: v 7 t. Moskva : Vremja, 2008.
7. Il'f I. Dvenadcat' stul'ev = Twelve chairs // I. Il'f, E. Petrov. Sobr. soch.: v 5 t., T. 1. Moskva : Gos. izd-vo hud. lit., 1961. S. 25–382.
8. Leonov I. V. «Novye tradicii» kak fenomen sovremennoj turisticheskoj otrasli = «New traditions» as a phenomenon of the modern tourism industry / I. V. Leonov, I. V. Kirillov, A. G. Zharkova // Uchenye zapiski (Altajskaja gosudarstvennaja akademija kul'tury i iskusstv). 2020. № 4 (26). S. 13–27.
9. Leonov I. V. Kul'turnoe prostranstvo i osnovnye puti ego modelirovanija = Cultural space and the main ways to

И. В. Леонов, М. А. Шеленок

model it / I. V. Leonov, M. A. Haritonova // Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie. 2018. № 3 (29). S. 100–115.

10. Majakovskij V. V. Klop = Bug // Polnoe sobranie sochinenij: v 13 t., T. 11. Moskva : Gos. izd-vo hud. lit., 1958. S. 215–274.

11. Suvorov N. N. Voobrazhaemoe kak fenomen kul'tury = Imaginary as a cultural phenomenon Sankt-Peterburg : SPbGIK, 2018. 300 s.

12. Suvorov N. N. Novizna kul'tury ili kul'tura novizny = Novelty of culture or culture of novelty / N. N. Suvorov, I. V. Leonov, O. V. Prokudenkova. Sankt-Peterburg : SPbGIK, 2021. 272 s.

13. Suvorov N. N. Sobirat' i rasseivat': arhitektonika kul'turnogo prostranstva = Collect and disperse: architectonics of cultural space // Vestnik Sankt-Peterburgskogo

gosudarstvennogo instituta kul'tury. 2023. № 1 (54). S. 57–62.

14. Suhij I. N. Russkij kanon: Knigi XX veka = Russian canon: Books of the twentieth century. Moskva : Vremja, 2013. 864 s.

15. Shelenok M. A. Put' k «Mandatu». Zhanrovo-stilevye iskanija v rannej dramaturgii N. Jerdmana = Path to «The Mandate». Genre-style searches in the early drama of N. Erdman. Saratov : Saratovskij istochnik, 2017. 52 s.

16. Jerdman N. R. Moskva s točki zrenija = Moscow from the point of view // Moskva s točki zrenija... Jestrada drama 20-60-h godov. Moskva : Iskustvo, 1991. S. 325–360.

Статья поступила в редакцию 26.05.2025; одобрена после рецензирования 20.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 26.05.2025; approved after reviewing 20.06.2025; accepted for publication 31.07.2025

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-248

EDN: ANCVIZ

Формирование представлений о соотношении Неба и человека в Когурё

Ян Лу¹, Чжан Чао²

¹Доцент, научный руководитель магистрантов, Институт истории, культуры и туризма, Хэйлунцзянский университет. 150080, КНР, г. Харбин, ул. Сюэфу, 74

²Преподаватель, Институт истории, культуры и туризма, Хэйлунцзянский университет. 150080, КНР, г. Харбин, ул. Сюэфу, 74

¹2022002@hlju.edu.cn, <https://orcid.org/0009-0008-9397-1274>

²2024016@hlju.edu.cn, <https://orcid.org/0009-0001-4529-7878>

Аннотация. В статье отмечается, что Когурё как один из древних народов Китая, возникший среди гор, рек и лесов, с ранних времён сформировал культ почитания Неба, Земли и природы, органично интегрировав эти представления в собственную систему мифов и верований. Под продолжительным влиянием культуры Центрального Китая Когурё постепенно углубляло своё понимание взаимосвязи между Небом и человеком, сочетая это с особенностями собственной традиции. Подчеркивается, что мировоззрение о связи Неба и человека в Когурё включало, прежде всего, космологическую концепцию взаимодействия Неба и Земли, натурфилософское восприятие гармонии между человеком и природой, а также политическую модель, в которой в условиях взаимного отклика Неба и человека равное значение придавалось как ритуальным нормам, так и принципу «царского пути». Эта система не только демонстрировала уникальную роль мифологии и веры в этническом развитии и государственном управлении, но и стала ядром социальной и политической культуры Когурё. Подчеркивается, что духовная культура Когурё в процессе исторического развития находилась в состоянии постоянной эволюции, однако концепция взаимодействия Неба и человека всегда занимала в ней центральное место.

Ключевые слова: Когурё; мировоззрение о связи Неба и человека; настенные росписи в гробницах; мифология; вера; политика; духовный мир

Для цитирования: Ян Лу, Чжан Чао Формирование представлений о соотношении Неба и человека в Когурё // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 248–256. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-248>. <https://elibrary.ru/ANCVIZ>

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Original article

Formation of ideas about the ratio of Heaven and man in Goguryeo

Yang Lu¹, Zhang Chao²

¹Associate professor, supervisor of Master's degree students, Institute of history, culture and tourism, Heilongjiang university. 150080, People's Republic of China, Harbin, st. Xuefu 74

²Teacher, Institute of history, culture and tourism, Heilongjiang university. 150080, People's Republic of China, Harbin, st. Xuefu 74

¹2022002@hlju.edu.cn, <https://orcid.org/0009-0008-9397-1274>

²2024016@hlju.edu.cn, <https://orcid.org/0009-0001-4529-7878>

Abstract. The article notes that Goguryeo, as one of the ancient peoples of China, which arose among mountains, rivers and forests, from early times formed a cult of veneration of Heaven, Earth and nature, organically integrating these ideas into its own system of myths and beliefs. Under the continued influence of the culture of Central China, Goguryeo

gradually deepened its understanding of the relationship between Heaven and man, combining this with the peculiarities of its own tradition. It is emphasized that the worldview about the connection between Heaven and man in Goguryeo included, first of all, the cosmological concept of the interaction of Heaven and Earth, the natural philosophical perception of harmony between man and nature, as well as a political model in which, in conditions of the mutual response of Heaven and man, equal importance was given to both ritual norms and the principle of the «royal path». This system not only demonstrated the unique role of mythology and faith in ethnic development and governance, but also became the core of Goguryeo's social and political culture. It is emphasized that the spiritual culture of Goguryeo in the process of historical development was in a state of constant evolution, but the concept of interaction between Heaven and man has always occupied a central place in it.

Key words: Goguryeo; a worldview about the connection between Heaven and man; wall paintings in tombs; mythology; faith; politics; spiritual world

For citation: Yang Lu, Zhang Chao Formation of ideas about the ratio of Heaven and man in Goguryeo. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 248-256. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-248>. <https://elibrary.ru/ANCVIZ>

Введение

Концепция взаимоотношений Неба и человека (тянь-жэнь гуань) является центральной темой философского дискурса Китая и всей Восточной Азии. Стремление постичь связь между Небом и человеком, проникнуть в суть перемен древности и современности можно по праву назвать высшим идеалом китайской культуры. Концепция «тянь-жэнь гуань» представляет собой мировоззренческую систему, через которую человек осмысляет природу мироздания и собственное бытие, являясь фундаментальной философской моделью для постижения глубинных взаимосвязей между человеком и Вселенной. Данная концепция, в основе которой лежат категории «Небо», «человек» и «взаимоотношения Неба и человека», оказывает определяющее влияние на этико-моральные принципы, политические воззрения и поведенческие нормы общества.

Когурё, которое правители Срединного государства относили к «восточным варварам» (дунь), представляло собой древний этнос, сформировавшийся на северо-востоке Китая. Когурёсцы воплощали своё мировосприятие в различных аспектах социокультурной жизни – мифологии, фольклоре, материальной культуре, изобразительном искусстве и многом другом. В академической среде накоплен значительный корпус исследований по культуре Когурё, охватывающий межкультурные контакты, институциональные системы, погребальную архитектуру и другие сферы; соответствующие обзорные труды уже представили детальный анализ этих работ [Чжу Цзянь, 2020, с. 123-144; Гэн Тэхуа, 2019, с. 163-179]. Однако духовный мир когурёсцев остаётся относительно малоизученным: большинство исследований фокусируется на влиянии конфуцианства, буддизма и даосизма на

культуру Когурё [Линь Маоюй, Ли Лунбинь, 2002, с. 52-56; Лю Вэй, 2014, с. 21-23; Сунь Вэйжань, 2020, с. 59-64]. Между тем, в процессе исторического становления и развития духовная культура когурёского этноса непрерывно эволюционировала и обогащалась. В сложной мировоззренческой системе Когурё концепция взаимоотношений Неба и человека неизменно занимала центральное положение. Таким образом, изучение когурёской интерпретации данной концепции имеет ключевое значение для глубинного понимания сущности и своеобразия этой культуры.

Результаты исследования

Космология взаимопроникновения Неба и Земли

В мировоззрении когурёсцев «Небо» и «Земля» являлись фундаментальными элементами мироздания. Несмотря на их различную природу, они не были изолированы друг от друга, а находились в постоянном взаимодействии и тесной взаимосвязи. Данное мировосприятие пронизывает всю культуру Когурё и наиболее ярко проявляется в мифологии и настенной живописи гробниц.

Как в официальных исторических хрониках, так и в мифах об основании государства когурёсцы неизменно подчёркивали, что их прародитель Чумон (Чуму) являлся «сыном Небесного владыки» [Ким Бусик, 2003], «сыном Августейшего Неба» [Села Квангэтхо-вана, 2016] или «сыном Солнца» [Вэй Шоу, 1974]. Поскольку Солнце пребывает на небе, определения «сын Неба» и «сын Солнца» по сути призваны подчеркнуть небесное происхождение Чумона по отцовской линии. Мать Чумона, Юхва, была «дочерью Хэбо» – божества рек. Хэбо, властелин водной стихии, несомненно, принадлежит земному миру. Таким образом, миф о Чумоне пред-

ставляет собой классический пример мифа типа «небесный отец – земная мать», где Чумон выступает как плод союза Неба и Земли.

Концепция Неба и Земли также нашла отражение в системе наименований пяти когурёских племён. В «Санго чжи» говорится, что изначально было пять родов: Ённо-бу, Чольно-бу, Сунно-бу, Кванно-бу и Керу-бу. Первоначально правил род Ённо-бу, но постепенно ослабел, и ныне его сменил род Керу-бу [Чэнь Шоу, 1974], что указывает на происхождение королевского дома из племени Керу-бу. Согласно мифологической генеалогии, прародитель Чумон был сыном Небесного владыки, королевский род происходил из Керу-бу, которое также именовалось «Жёлтым племенем». Сочетание таких элементов, как «королевский род», «Небо», «Жёлтое племя» и «жёлтый дракон», встретивший Чумона, естественным образом вызывает ассоциации с понятием «Августейшее (Жёлтое) Небо». Прежнее правящее племя Ённо-бу (Чольно-бу) называлось «Задним племенем», что в сочетании с «Августейшим (Жёлтым) Небом» племени Керу-бу образует формулу «Августейшее Небо и Владычица-Земля», свидетельствуя о сознательной интеграции небесных и земных элементов в процессе этногенеза и самоидентификации когурёсцев.

«Небо» и «Земля» иногда интерпретировались как «небесный мир» и «мир людей». В «Лян шу» о рождении Чумона сказано: «Прежде увидела на небе сияние, подобное яйцу, которое спустилось ко мне, отчего и понесла» [Яо Сылянь, 1973], что указывает на нисхождение Чумона из небесного мира в земной. На стеле Квангэтхо-вана уход Чумона из жизни описан так: «Не желая более занимать мирской престол, повелел жёлтому дракону спуститься и встретить государя. Государь на восточном холме Хольбон взойшёл на голову дракона и вознёсся на небо» [Стела Квангэтхо-вана, 2016], что свидетельствует о возвращении Чумона (Чуму) после смерти в небесный мир. Это показывает, что когурёсцы воспринимали «небесный мир» и «земной мир» как два различных пространства, которые при определённых условиях могли сообщаться между собой. Подобное восприятие Неба и Земли составляло основу ранней когурёской космологии.

На примере гробницы в Токхын-ни видно, что когурёсцы представляли Вселенную как «трёхчастный космос», состоящий из «астрономической вселенной», «мира бессмертных» и «профанного мира». Такая композиция выражала

стремление усопшего свободно перемещаться между тремя уровнями космоса, наслаждаясь богатством и высоким положением и одновременно активно стремясь к обретению бессмертия [Ян Лу, 2021]. Подобная космологическая модель также представлена в гробницах Какчхо-чхон, Муён-чхон, Самсиль-чхон, Чанчхон № 1 и других когурёских погребениях, что свидетельствует о её типичности, а не исключительности.

Поскольку в представлениях когурёсцев Небо и Земля были взаимосвязаны, особую важность приобретали необходимые условия для их коммуникации. По мнению автора, существует два необходимых условия: во-первых, определённый медиатор, во-вторых, надлежащий способ. В качестве медиаторов, обеспечивающих связь между Небом и Землёй, выступали четыре основных типа образов: растения, животные (мифические существа), божества-бессмертные и сакральные проходы.

В настенной живописи ранних и средних когурёских гробниц деревья встречаются значительно чаще, чем в поздних погребениях. Например, в гробницах Какчхо-чхон, Муён-чхон и Чанчхон № 1 в Чипане на видных местах погребальных камер изображены высокие деревья. Будь то «Цзяньму» в китайской мифологии или «священное дерево» в мифе о Тангуне, во всех этих культурах деревья рассматривались как символ связи между Небом и Землёй, подобно «небесной лестнице» [Ян Лу, 2020]. Помимо деревьев, лотос также являлся растением, способным соединять Небо и Землю. В восточноазиатской культуре лотос символизирует культ плодородия [Ян Лу, 2019] и часто выступает как проводник в мир бессмертных. Лотос не только олицетворяет продолжение жизни и перерождение, но и может рассматриваться как медиатор между «небесным миром» и «земным миром», воплощая связь и коммуникацию между человеком и божествами.

В качестве зооморфных медиаторов с аналогичными функциями выступали преимущественно реально существующие собаки, «Четыре священных животных» и различные мифические существа. В ранней когурёской погребальной живописи часто встречаются изображения собак, особенно в сценах охоты и повседневной жизни, как в гробницах Муён-чхон и Чанчхон № 1. Хотя собаки в этих сюжетах выступают как охотничьи псы и домашние питомцы, в восточноазиатской культуре собака также считается животным, обладающим способностью к связи с потусторон-

ним миром. Поэтому изображение собак в загробном мире усопшего символизирует их функцию проводников или защитников души покойного.

«Четыре священных животных» (сасин) – собирательное название четырёх великих мифических существ: Чуджака (Красной птицы), Хёнму (Чёрной черепахи-змеи), Чхоннён (Лазурного дракона) и Пэкхо (Белого тигра), которые являются наиболее распространёнными образами в древних восточноазиатских гробницах. «Культурная функция изображений четырёх священных животных заключается в сопровождении души усопшего при вознесении на небо [Чжан Бибо, 2005].

Помимо животных и растений, в когурёской погребальной живописи часто появляются различные божества: Хуан-ди, Шэнь-нун, Фу-си, Нюй-ва, Си-ван-му, Ню-лан (Пастух), Чжи-нью (Ткачиха), Цан-цзе, Суй-жэнь-ши, а также различные бессмертные и оперённые люди. Появление «божественных людей» и «бессмертных» отражает процесс эволюции образов божеств в мифологической системе: от зооморфных к фантастическим животным, затем – к антропо-зооморфным гибридам, и в конечном итоге – к полностью антропоморфным образам. Эти божества и бессмертные выступали не только как психопомпы, проводящие усопшего в небесный мир, но и как его покровители при жизни и после смерти.

Натурфилософия взаимного благоденствия Неба и человека

Небо почиталось как величественная и священная сущность, превосходящая человека. Однако в большинстве случаев отношения между Небом и человеком носили гармоничный характер. Прародитель Когурё Чумон именовался «сыном Небесного владыки», и эта легенда фундаментально утвердила тесную связь между Небом и человеком.

Небо означало не только небесных божеств и божественный мир, но и олицетворяло природу. В Когурё много высоких гор и глубоких долин, нет равнин и болот. Хотя живут в горных долинах, пьют воду из горных потоков [Чэнь Шоу, 1974]. Народ существовал в зависимости от гор и рек, в соседстве с птицами и зверями, что привело к формированию культов природы: почитания гор [Ян Лу, Ким Михён, 2022], солнца и птиц [Ян Лу, Цюань Ин, 2020]. Эти верования впоследствии соединились с культом плодородия и почитанием бессмертных, а с проникнове-

нием культуры Срединного государства интегрировали элементы буддизма, даосизма и конфуцианства, образовав в итоге сложную религиозную систему.

Близость когурёсцев к природе отражалась и в тронных именах правителей: Сансан-ван (Правитель Горной вершины), Тончхон-ван (Правитель Восточного потока), Чунчхон-ван (Правитель Среднего потока), Сочхон-ван (Правитель Западного потока), Понсан-ван (Правитель Пика), Мичхон-ван (Правитель Прекрасного потока), Сосурим-ван (Правитель Малого звериного леса) – все эти имена происходили от топонимов мест погребения монархов. По мнению исследователей, использование когурёсцами природных топонимов в качестве тронных имён не было случайным, а отражало культ гор и природы, свидетельствуя о гармоничном сосуществовании с природой.

В мифе о Чумоне новорождённый был брошен посреди дороги, но собаки и лошади не причинили ему вреда. В процессе взросления и основания государства птицы, рыбы и черепахи защищали и помогали ему. Подобные мифологические мотивы отражают не только анимистические представления, но и концепцию «божественной санкции власти» Чумона. Журавли, косули, олени обычно считались благоприятными знамениями и изображались в погребальной живописи и на изысканных предметах. Тигр же часто воспринимался как предвестник бедствий. Однако образ тигра не был исключительно негативным: в «Самгук юса» представлена благочестивая и добросердечная тигрица, ценящая долг и привязанность [Ирён Самгук юса ... , 2009]. Это показывает, что в сознании когурёсцев символическое значение животных было амбивалентным.

В повседневной жизни когурёсцы также поддерживали тесные отношения с животными. Только на северной стене гробницы Чанчхон № 1 (рис. 1) [Археологический отряд ... , 2009] изображено более десятка видов животных: обезьяны, разномастные лошади, собаки, чёрный медведь, охотничий сокол, фазаны, косули, тигр, белый заяц, соболь, ласка, кабан, мускусный олень. Живые и непринуждённые сцены представлений и музицирования, напряжённые и динамичные картины лесной охоты предстают перед глазами, являя образ гармоничного сосуществования человека и природы.

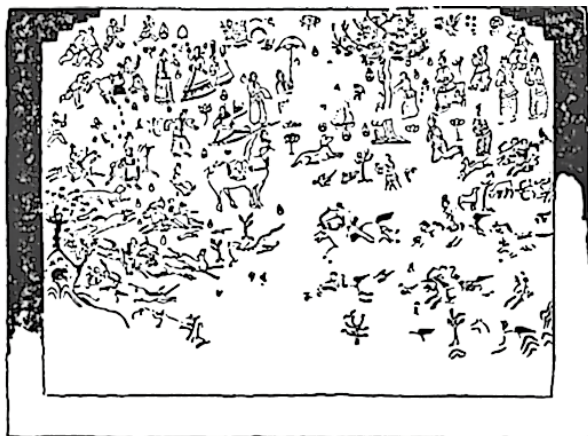


Рисунок 1. Прорисовка росписи северной стены и северной части плафона передней камеры гробницы Чанчхон № 1

Страсть когурёсцев к охоте, помимо тесной связи с природной средой, объяснялась тем, что охота служила символом демонстрации статуса и величия правящего класса. В «Самгук саги» многократно упоминаются охотничьи выезды когурёских правителей разных эпох. Анализ исторических записей показывает, что охота проводилась преимущественно осенью. Это отражает уважительное отношение когурёсцев к природе: весна и лето — время размножения и роста животных, когда убийство считалось неуместным.

Когурёсцы выражали веру в Небо через устную традицию, письменность и изображения, демонстрируя эту веру всем слоям общества посредством простых или сложных ритуалов. Исторические источники сообщают, что когурёсцы почитали духов, любили обильные жертвоприношения [Вэй Чжэн, 1975]. Объектами поклонения были дух звезды Лин, дух Солнца, дух Кагана, дух Цзы-цзы [Лю Сюй, 1975], «дух Пуё, дух Восхождения на высоту» [Ли Даши, 1974], а также упомянутые ранее духи проходов.

Когурёсцы любили музыку, их музыкально-танцевальная культура процветала. Некоторые учёные полагают, что длинные рукава танцевальных костюмов и позы с отведёнными назад руками в погребальной живописи имитировали форму птичьих крыльев, выражая через танец поклонение Небу. Эта танцевальная форма рассматривается как «небесный танец» или танец полёта в небеса, воплощающий почтение и эмоциональную связь с Небом, Землёй и предками [Ко Кёнхи, 2015]. В ранней когурёской погребальной живописи музыкально-танцевальные сцены появлялись преимущественно в контексте пиршеств. В средний и поздний периоды музыка часто сочеталась с образами бессмертных и изображалась на плафонах погребальных камер,

что усиливало функцию музыки как средства услаждения божеств и коммуникации с небесным миром.

Трансформация «птица – божественная птица – оперённый человек» является показательным примером: несмотря на почитание Неба и божеств, конечной целью когурёсцев было стремление заручиться божественным покровительством для человеческих нужд и даже попытки самим «стать» божествами. Движимые этим стремлением, сменявшие друг друга когурёские правители активно конструировали отношения с божествами, стараясь создать собственный сакральный образ. Например, Чумон, коварно убитый правителями Срединного государства, в родной мифологии был идеализирован как вознёсшийся на небо на жёлтом драконе [Ли Далун, 2021]. В целом отношение когурёсцев к Небу можно охарактеризовать как «почтительное», но не «раболепное»: их благоговение перед божествами было направлено главным образом на обретение собственных прав и благополучия.

Политическая философия гармонии ритуала и царского пути в контексте взаимного резонанса Неба и человека

На ранних этапах человеческого общества люди находились в тесной связи с природой, зависели от её сил и испытывали благоговейный трепет перед такими явлениями, как ветер, дождь, гром и молния. С развитием мировоззрения природа постепенно абстрагировалась в понятие Неба. Концепция «взаимного резонанса Неба и человека» означает, что изменения Неба могут влиять на ход земных дел, а человек способен через свои поступки и деяния устанавливать связь с Небом и вызывать его отклик.

В мифе о Чумоне уже присутствует множество элементов, связанных с этой концепцией. Так, мать Чумона зачала от солнечного света; когда новорождённый Чумон был брошен на дороге, свиньи и собаки не тронули его, коровы и лошади не топтали, а птицы укрывали его своими перьями. Также говорится: когда Чумон достиг долины Модун у реки Сольсу и встретил троих людей... он обратился к народу: «Я только что получил небесный мандат и намерен заложить основы великого дела, а тут встретил этих трёх достойных – разве это не дар Неба?» И оценив их способности, назначил каждого на подобающую должность [Ким Бусик, 2003]. «Небесный мандат» означает волю Неба о даровании императорской власти. Чумон не только призна-

вал эту концепцию, но и намеренно подчёркивал её. Данная идея укрепляла легитимность власти Чумона и его преемников и придавала политической власти трансцендентный религиозный ореол.

Согласно «Самгук саги», девятнадцать лет правления Чумона в государстве царили благоприятные климатические условия, одерживались военные победы, часто появлялись благие знамения, и не случилось ни одного бедствия. Благоприятные явления – жёлтый дракон, счастливые облака, божественные птицы, птицы-луани – отмечались пять раз, что значительно превышает частоту подобных явлений при последующих правителях Когурё, а также при современных им монархах Пэкче и Силла.

Тесная взаимосвязь между концепциями «взаимного резонанса Неба и человека» и «божественной санкции власти» проявлялась двояко: когда правитель усердно трудился на благо государства, являлись благие знамения; когда же монарх был бездарен и порочен – следовали непрерывные бедствия. В отличие от династий Срединного государства, строго следовавших принципу передачи власти от отца к сыну, в Когурё часто практиковалось наследование от старшего брата к младшему или от дяди (старшего или младшего) к племяннику. При таких формах наследования также случалось, что действующий король свергался или убивался за небрежение государственными делами, и на престол возводился другой член королевского рода. Для предотвращения внутрдинастической борьбы за власть находившиеся в «слабой позиции» претенденты намеренно акцентировали концепции взаимного резонанса Неба и человека и божественной санкции для усиления собственной политической легитимности и укрепления позиций.

В представлениях древних благие знамения и бедствия считались важнейшими критериями оценки достоинств правителя. Поэтому «Самгук саги» детально фиксирует оба типа явлений, часто верифицируя упомянутые знамения последующими событиями. Монархи часто встречали божественных существ во время охоты, жертвоприношений в предместьях и инспекционных поездок, что символизировало их добродетельное правление; различные бедствия же происходили преимущественно вблизи столицы, служа предостережением правителю. Например: «В тринадцатый год правления Поджан-вана (654), летом в четвёртом месяце, некто сообщил:

“На вершине горы Марён видели божественного человека, который сказал: ‘Вы, правитель и подданные, расточительны без меры, крушение неизбежно’”» [Ким Бусик, 2003]. После этого события в Когурё участились бедствия, Поджан-ван утратил государство, династия прервалась, и он стал последним монархом погибшего царства.

Использование концепции взаимного резонанса Неба и человека для конструирования легитимности политической власти было не только внутренней потребностью королевского дома, но и общим убеждением всего правящего класса. В настенной живописи когурёских гробниц привязанность к земной власти сосуществует со стремлением к пути бессмертных. Иными словами, в представлениях усопших о загробном мире вознесение на небо и обретение бессмертия было конечной целью, а сохранение прижизненного политического статуса и материального благополучия – базовым требованием. Именно исходя из этой концепции владельцы гробниц вкладывали огромные усилия в детальное воспроизведение картин земной жизни.

В гробнице Токхын-ни, например, на северной стене передней камеры не только тушью указаны происхождение, вероисповедание, должность и год смерти владельца гробницы Чина, но и подчёркнуто благопожелание: «Богатство на семь поколений, потомки процветают, продвигаются по службе вплоть до князей и ванов» [Чон Хотхэ, 2016].

В гробнице Чина росписи изображают сцены его службы, выездов и аудиенций, с особым указанием должностей подчинённых чиновников. Социальная иерархия передаётся через размер фигур, одежду и расположение персонажей: владелец гробницы в любой сцене изображён самой крупной фигурой в центральной позиции, что подчёркивает его статус и власть. Подобное изображение недвусмысленно свидетельствует о том, что усопший был удовлетворён своей земной жизнью и стремился сохранить всё это после смерти.

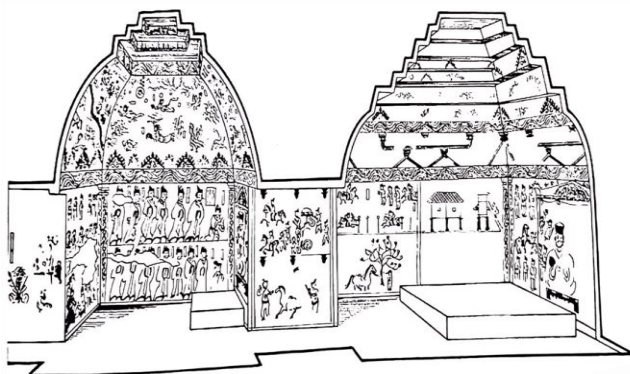


Рисунок 2. Гробница в Токхын-ни (вид с востока на запад)
[Чон Хотхэ, 2016]

Возможность инвестировать огромные средства в сооружение монументальных гробниц с росписями имели, как правило, только представители правящего класса. Они поручали мастерам изображать в погребальных камерах лотосы, мифических существ, божественных людей, оперённых людей и другие символы небесного мира и благих знамений, моля о небесном покровительстве для себя и потомков. Через эти изображения концепция «взаимного резонанса Неба и человека», а также принципы конструирования и поддержания политического порядка получили визуальную фиксацию и выражение.

Заключение

Когурёсцы почитали природу и выступали за гармоничное сосуществование человека с природным миром. Они чтили Небо, совершали жертвоприношения Небу, считали себя «детьми Неба» и неустанно стремились сократить дистанцию между собой и «Небом». В мифологии элементы «восхождения к Небу» постоянно переосмыслились, порождая образы чудесных растений и животных, способных соединять небесный и земной миры или перемещаться между ними. Эти сакральные образы воплощались в погребальной настенной живописи, формируя символическую «трёхчастную вселенную» для вознесения души и выражая стремление усопшего к освобождению души от телесной оболочки и восхождению на небо для обретения бессмертия.

Одновременно когурёсцы активно усваивали доктрину «взаимного резонанса Неба и человека» из династий Срединного государства, документируя различные «божественные знамения» и «благоприятные предзнаменования» для укрепления легитимности королевской власти. Изначальная мечта о «восхождении к Небу» непрерывно трансформировалась в религиозной и по-

литической сферах, оказав глубокое влияние на развитие социокультурной традиции Когурё.

Библиографический список

1. Археологический отряд провинции Цзилинь, Управление охраны памятников уезда Цзиань. Гробница с росписями Чанчхон № 1 в Цзиане // Сборник отчётов о когурёских погребениях в Цзиане провинции Цзилинь. Пекин : Кэсюэ чубаньшэ, 2009.
2. Вэй Чжэн. Суй шу. Восточные варвары. Повествование о Гаоли. Пекин : Чжунхуа шуцзюй, 1975.
3. Вэй Шоу Вэй шу. Повествование о Когурё. Пекин : Чжунхуа шуцзюй, 1974.
4. Гэн Техуа Столетний обзор исследований истории и культуры Когурё // Фронт общественных наук. 2019. № 8. С. 163–179.
5. Ирён. Самгук юса Чувства и отклики. Седьмая глава. Ким Хён укрощает тигра / пер. Чэнь Пуцина. Чанша : Юэлу шушэ, 2009.
6. Ким Бусик Самгук саги. Анналы Когурё. Основатель Тонмён-сонван / под ред. Сунь Вэньфая. Цзилинь : Цзилинь вэньши чубаньшэ, 2003. С. 174–175.
7. Ко Кёнхи. Мировоззрение «пичхон», заложенное в танцах Когурё // Исследования корейского танца. 2015. Т. 33.
8. Ли Далун. Анализ исторического контекста и целей конструирования мифа об основании государства Когурё // Исторический сборник. 2021. № 5.
9. Ли Даши. Бэй ши. Повествование о Гаоли. Пекин : Чжунхуа шуцзюй, 1974.
10. Линь Маоюй Брачно-погребальные обычаи и религиозные верования народа Когурё / Линь Маоюй, Ли Лунбинь // Северные древности. 2002. № 3. С. 52–56.
11. Лю Вэй О распространении даосизма в Когурё и содержании понятия «дао» // Вестник Тунхуаского педагогического института. 2014. Т. 35, № 1. С. 21–23.
12. Лю Сюй. Цзю Тан шу. Восточные варвары. Повествование о Гаоли. Пекин : Чжунхуа шуцзюй, 1975.
13. Стела Квангэтхо-вана // Цзян Вэйдун. Хронология истории Когурё. Пекин : Кэсюэ чубаньшэ, 2016.
14. Сунь Вэйжань Влияние Когурё на буддийскую и даосскую культуру Японии // Голос Дхармы. 2020. № 8. С. 5–64.
15. Чжан Бибо Изображения четырёх священных животных в когурёских гробницах с росписями в связи с китайской астрономией и мифологией // Северные древности. 2005. № 1.
16. Чжу Цзянь Анализ состояния исследований Когурё за 40 лет политики реформ и открытости – на основе статистического и содержательного анализа научных результатов // Китайское приграничье. 2020. № 1. С. 123–144.
17. Чон Хотхэ. Когурёские гробницы с настенными росписями. Сеул : Тольбэгэ, 2016. С. 79.

18. Чэнь Шоу Сань го чжи. Вэй чжи. Повествование о Когурё. Пекин : Чжунхуа шуцзюй, 1974.

19. Ян Лу «Культ плодородия» в древних настенных росписях когурёских гробниц / Ян Лу, Цюань Ин // Искусство и жизнь – Вестник Фучжоуского университета (серия «Искусство»). 2019. № 5.

20. Ян Лу Возникновение и развитие культуры священных гор в древней Корее – на материале мифов и археологических находок / Ян Лу, Ким Ми-хён // Сборник мифологических исследований. 2022. Вып. 2.

21. Ян Лу Мифологические истоки и социальное сознание культа птиц в Когурё / Ян Лу, Цюань Ин // Исследования по литературной антропологии. 2020. № 1.

22. Ян Лу. Исследование представлений о жизни и смерти в гробнице с росписями в Токхын-ни, Корея // Вестник Тунхуаского педагогического института. 2021. № 5. С. 33–34.

23. Ян Лу. Китайское древо цзяньму и жертвенное древо Корейского полуострова в мифологическом контексте // Сборник мифологических исследований. 2020. Вып. 2.

24. Яо Сылянь. Лян шу. Повествования о варварах. Повествование о Гаоцзюйли. Пекин : Чжунхуа шуцзюй, 1973.

Reference list

1. Arheologicheskij otrjad provincii Czilin', Upravlenie ohrany pamjatnikov uезда Czian'. Grobnica s rospisjami Chanchhon № 1 v Cziane = Jilin Province Archaeological Unit, Jian County Monument Protection Office. Changcheon Mural Tomb № 1 in Jian // Sbornik otchjotov o kogurjoskih pogrebenijah v Cziane provincii Czilin'. Pekin : Kjesjuje chuban'shje, 2009.

2. Chjen' Shou San' go chzhi. Vjej chzhi. Povestvovanie o Kogurjo = San guo zhi. Wei zhi. Goguryeo narrative. Pekin : Chzhunhua shuczjuj, 1974.

3. Chon Hothje. Kogurjoskie grobnicy s nastennymi rospisjami = Kogurye tombs with wall paintings. Seul : Tol'bjegje, 2016. S. 79.

4. Chzhan Bibo Izobrazhenija chetyrjoh svjashennyh zhivotnyh v kogurjoskih grobnicah s rospisjami v svjazi s kitajskoj astronomiej i mifologiej = Images of four sacred animals in Kogur tombs with paintings in connection with Chinese astronomy and mythology // Severnye drevnosti. 2005. № 1.

5. Chzhu Czjan' Analiz sostojanija issledovanij Kogurjo za 40 let politiki reform i otkrytosti – na osnove statisticheskogo i soderzhatel'nogo analiza nauchnyh rezul'tatov = Analysis of the state of Goguryeo research over 40 years of reform and openness policy – based on statistical and meaningful analysis of scientific results // Kitajskoe prigranich'e. 2020. № 1. S. 123–144.

6. Gjen Tehua Stoletnij obzor issledovanij istorii i kul'tury Kogurjo = Centennial survey of Goguryeo history

and culture studies // Front obshhestvennyh nauk. 2019. № 8. S. 163–179.

7. Irjon. Samguk jusa Chuvstva i otkliki. Sed'maja glava. Kim Hjon ukroshhaet tigr = Samguk yusa Feelings and responses. Seventh chapter. Kim Hyun taming a tiger / per. Chjen' Pucina. Chansha : Jujelu shushje, 2009.

8. Jan Lu «Kul't plodorodija» v drevnih nastennyh rospisjah kogurjoskih grobnic = «The cult of fertility» in the ancient wall paintings of Kogurye tombs / Jan Lu, Cjuan' In // Iskustvo i zhizn' – Vestnik Fuchzhouskogo universiteta (serija «Iskusstvo»). 2019. № 5.

9. Jan Lu Mifologicheskie istoki i social'noe soznanie kul'ta ptic v Kogurjo = Mythological origins and social consciousness of the bird cult in Goguryeo / Jan Lu, Cjuan' In // Issledovanija po literaturnoj antropologii. 2020. № 1.

10. Jan Lu Vozniknovenie i razvitie kul'tury svjashennyh gor v drevnej Korее – na materiale mifov i arheologicheskikh nahodok = The emergence and development of the culture of sacred mountains in ancient Korea – based on the material of myths and archaeological finds / Jan Lu, Kim Mihjon // Sbornik mifologicheskikh issledovanij. 2022. Vyp. 2.

11. Jan Lu. Issledovanie predstavlenij o zhizni i smerti v grobnice s rospisjami v Tokhyn-ni, Koreja = Exploring ideas about life and death in a mural tomb in Tokhin-ni, Korea // Vestnik Tunhuaskogo pedagogicheskogo instituta. 2021. № 5. S. 33–34.

12. Jan Lu. Kitajskoe drevo czjan'mu i zhertvennoe drevo Korejskogo poluostrova v mifologicheskome kontekste = Chinese jiangmu tree and Korean Peninsula sacrificial tree in mythological context // Sbornik mifologicheskikh issledovanij. 2020. Vyp. 2.

13. Jao Syljan'. Ljan shu. Povestvovanija o varvarah. Povestvovanie o Gaoczjujli = Liang shu. Narratives on barbarian. Gaojuli narrative. Pekin : Chzhunhua shuczjuj, 1973.

14. Kim Busik Samguk sagi. Annaly Kogurjo. Osnovatel' Tonmjjon-sonvan = Samguk sagi. Annals of Goguryeo. Founder of Tonmyeon-sonwan / pod red. Sun' Vjen'fanja. Czilin' : Czilin' vjen'shi chuban'shje, 2003. S. 174–175.

15. Ko Kjonhi. Mirovozzrenie «pichhon», zalozennoe v tancach Kogurjo = The «picheon» worldview embedded in Goguryeo dance // Issledovanija korejskogo tanca. 2015. T. 33.

16. Li Dalun. Analiz istoricheskogo konteksta i celej konstruirovaniya mifa ob osnovanii gosudarstva Kogurjo = Analysis of the historical context and goals of constructing the myth of the founding of the Goguryeo state // Istoricheskij sbornik. 2021. № 5.

17. Li Dashi. Bjej shi. Povestvovanie o Gaoli = Bay shea. Gaoli narrative. Pekin : Chzhunhua shuczjuj, 1974.

18. Lin' Maojui Brachno-pogrebal'nye obychai i religioznye verovanija naroda Kogurjo = Marriage and burial customs and religious beliefs of the Goguryeo peo-

ple / Lin' Maojui, Li Lunbin' // Severnye drevnosti. 2002. № 3. S. 52–56.

19. Lju Sjuj. Czju Tan shu. Vostochnye varvary. Povestvovanie o Gaoli = Tszyu Tang shu. Eastern barbarians. Gaoli narrative. Pekin : Chzhunhua shuczjuj, 1975.

20. Lju Vjej O rasprostraneni daosizma v Kogurjo i sodержanii ponjatija «dao» = On the spread of Taoism in Goguryeo and the content of the concept of «Tao» // Vestnik Tunhuaskogo pedagogicheskogo instituta. 2014. T. 35, № 1. S. 21–23.

21. Stela Kvangjetho-vana = Stela Kwangeth-wana // Czjan Vjejdun. Hronologija istorii Kogurjo. Pekin : Kjesjuje chuban'shje, 2016.

22. Sun' Vjejzhan' Vlijanie Kogurjo na buddijskuju i daosskuju kul'turu Japonii = Goguryeo's influence on Japanese Buddhist and Taoist culture // Golos Dharmy. 2020. № 8. S. 5–64.

23. Vjej Chzhjen. Suj shu. Vostochnye varvary. Povestvovanie o Gaoli = Sui shu. Eastern barbarians. Gaoli narrative. Pekin : Chzhunhua shuczjuj, 1975.

24. Vjej Shou Vjej shu. Povestvovanie o Kogurjo = Wei shu. Goguryeo narrative. Pekin : Chzhunhua shuczjuj, 1974.

Статья поступила в редакцию 26.05.2025; одобрена после рецензирования 20.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 26.05.2025; approved after reviewing 20.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья
УДК 792.01(091)
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-257
EDN: GVQPQT

Ярославская театральная школа: исторический аспект и актуальные практики

Ирина Викторовна Азеева

Кандидат культурологии, доцент, заведующая кафедрой общих гуманитарных наук и театроведения, Ярославский государственный театральный институт имени Фирса Шишигина. 150000, г. Ярославль, ул. Депутатская, д. 15/43.
iva2013.azeeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2250-4344>

Аннотация. Статья представляет собой исследование процесса формирования и развития театральной школы на примере Ярославского государственного театрального института имени Фирса Шишигина. В центре внимания – роль школы в профессиональном становлении актера драматического театра, развитии его профессиональных умений, навыков и формировании творческой личности. В качестве объекта исследования выступает российская театральная школа. Особое внимание уделяется роли творческого лидера школы в процессе ее зарождения, выборе методических ориентиров и дальнейшей жизнедеятельности. На основе проведенного исследования актуально дефинируется понятие «театральная школа», что свидетельствует о новизне исследовательской концепции, а также о теоретической значимости исследования.

Представлен научный анализ ярославской театральной школы, включающий рассмотрение ее исторического развития, методических подходов и оценку эффективности деятельности. Отмечается роль специализированных научных конференций, регулярно организуемых ЯГТИ им. Ф. Шишигина, в процессе научного осмысления и рефлексии о деятельности данной школы.

Автор описывает своеобразие конкретной театральной школы, решая сложную задачу обоснования ее неповторимости и оригинальности.

Историческая ретроспектива становления школы позволяет выявить факторы, оказавшие влияние на ее развитие, и проследить взаимосвязь ярославской театральной школы с общим контекстом развития российской театральной школы.

Исследование опирается на традиции и актуальные практики отечественной театральной школы.

Ключевые слова: театральная школа; дефинирование понятия; Ф. Е. Шишигин; традиция; методические принципы; учитель; ученик; творческая личность

Для цитирования: Азеева И. В. Ярославская театральная школа: исторический аспект и актуальные практики // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 257–264. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-257>. <https://elibrary.ru/GVQPQT>

Original article

Yaroslavl theater school: historical aspect and current practices

Irina V. Azeeva

Candidate of culturology, associate professor, head of the department of general humanities and theater studies, Firs Shishigin Yaroslavl state theatrical institute. 150000, Yaroslavl, Deputatskaya st., 15/43
iva2013.azeeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2250-4344>

Abstract. The article is a study of the formation and development of a theater school using the example of the Firs Shishigin Yaroslavl State Theater Institute. The focus is on the role of the school in the professional development of a drama theater actor, the development of his professional skills and the formation of a creative personality. The Russian theater school serves as the object of research. Special attention is paid to the role of the creative leader of the school in the process of its inception, the choice of methodological guidelines and further life activities. Based on the conducted research, the concept of «theater school» is being defined, which indicates the novelty of the research concept, as well as the theoretical significance of the study.

A scientific analysis of the Yaroslavl theater school is presented, including consideration of its historical development, methodological approaches and evaluation of the effectiveness of its activities. The role of specialized scientific

conferences, regularly organized by the F. N. Shishigin YSTI, in the process of scientific understanding and reflection on the activities of this school is noted.

The author describes the uniqueness of a particular theater school, solving the difficult task of substantiating its uniqueness and originality.

A historical retrospective of the school's formation allows us to identify the factors that influenced its development and trace the relationship of the Yaroslavl theater school with the general context of the development of the Russian theater school.

The research is based on the traditions and current practices of the Russian theater school.

Key words: theater school; definition of the concept; F. E. Shishigin; tradition; methodological principles; teacher; student; creative personality

For citation: Azeeva I. V. Yaroslavl theater school: historical aspect and current practices. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 257-264. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-257>. <https://elibrary.ru/GVQPQT>

Введение

Ярославская театральная школа – одна из ведущих театральных школ России. Ее формирование началось на этапе возникновения и развития в Ярославле среднего театрального училища (1962–1980) и преемственно продолжилось в театральном вузе, открытом в 1980 году на базе данного училища. Успешная жизнедеятельность школы в настоящее время свидетельствует об ее устойчивых методических основаниях и убедительных в своей творческой и педагогической состоятельности актуальных практиках. Исследование процесса формирования и развития данной школы дает возможность глубокого осмысления феномена театральной школы в целом, а также позволяет внести дополнения и сделать важные акценты в процессе дефинирования понятия «театральная школа».

Методы исследования

Исследование выполнено в междисциплинарном научном пространстве культурологии и театроведения.

Методы исследования определены его целью (анализ оригинальной практики формирования театральной школы в Ярославле), объектом и предметом – феноменом российской театральной школы в его локальном проявлении (ярославская театральная школа). Важным оказался системный подход, позволяющий рассмотреть такой крупный феномен, как театральная школа, состоящий из ряда компонентов (в том числе и теоретического – дефинирование понятия «театральная школа»), рассмотренных в историческом и актуальном аспектах.

Заявленный исторический аспект исследования становления и развития театральной школы потребовал глубокого изучения исторического кон-

текста данного процесса и, как следствие, использования исторического метода исследования.

Театроведческий подход обеспечил исследование профессиональной терминологией, а также обусловил понимание методологических и методических оснований театральной школы как процесса обучения и профессионального воспитания будущего актера. Театроведческий подход является ведущим и в дефинировании понятия «театральная школа».

Результаты исследования

Понятие «театральная школа» широко используется в современной гуманитарной науке и, в частности, науке о театре. Однако опыты его дефинирования (описания, определения), конкретизации имеют существенные различия как в научных исследованиях, так и в высказываниях практиков театра и театрального образования. Диапазон вышеназванных опытов широк. От достаточно лаконичных определений («...театральная школа представляет прежде всего единство творческой методологии, художественной традиции, эстетических и нравственных ценностей» [Найденко, 2019, с. 7]), до развернутых описаний (глава «Наша театральная школа» в книге А. С. Кузина «Театральная школа: современные смыслы», в которой отечественная театральная школа представлена в историческом, практическом и даже ностальгическом ракурсах [Кузин, 2017, с. 11–19]).

Отметим, что в утверждении того, что в отечественной науке о театре и театральной практике, в науке о культуре в целом наблюдается устойчивое единение в том, что понятие «театральная школа» не сводится к учебному заведению и творческо-образовательному направлению.

Понятие «театральная школа» стало предметом отдельного исследования театроведа Н. А. Шалимовой [Шалимова, 2006]. Данное ею

описание содержит анализ разработанной и кодифицированной театральными школами профессиональной терминологии, определение значения школы, заключающееся в сохранении определенной культурной традиции театрального мышления и творчества («...сохранить то, что изначально заложено великими основателями отечественной театральной школы — школа обязательно консервативна»), акцентирование «живой» консервативности, поскольку целью школы является «жизнь великой традиции русского актерства в ее эстетической значимости и художественной актуальности». И, пожалуй, самое важное, пусть и широко известное, подчеркивание того, что на сегодняшний день единственный способ сохранения школы — «это передача традиции: от театрального педагога к студенту, от личности учителя к личности ученика» [Шалимова, 2006, с. 6].

Рассматривая театральную школу как понятие чрезвычайно сложно дефинируемое, а также учитывая необходимость всегда иметь в виду становление в школе творческой личности, понимание того, что от учителя к ученику передается не некая сумма информации и не просто технология актерского дела, а «нечто совсем другое», важно отметить и следующие заключения, сделанные Н. А. Шалимовой, утверждающей, что передается «личностное понимание основ театрального дела — сначала педагогом, а потом и студентом», что «сам метод сценической педагогики базируется на личностном освоении основных профессиональных категорий и самой актерской профессии», что в театральной школе «в большей степени, нежели в какой-либо другой, учителя и ученики разнятся меж собой не столько как социально определенные *индивиды*, сколько как духовно содержательные *личности*» (выделено автором) [Шалимова, 2006, с. 6–7].

Несмотря на отмеченное выше устойчивое единение в стремлении разграничить театральную школу как таковую и театральное образование как масштабное явление, установление границ применения понятия «театральная школа» остается проблемой. Довольно часто оно используется в широких границах образовательной практики как синоним понятия «учебное заведение». Такое истолкование понятия проникает и на территорию научных исследований, научно-популярных текстов. В частности, это произошло в процессе подготовки к изданию коллективной монографии «Русская театральная школа», опубликованной в 2004 году и до сих пор остающейся

едва ли не единственным масштабным текстом, имеющим целью описание феномена отечественной театральной школы [Русская театральная школа, 2004]. Результатом стало презентирование в историческом аспекте системы ведущих российских учебных заведений (вузов искусств), в которых можно получить актерскую профессию. Не умаляя значимость данной коллективной монографии, созданной в «жанре» большого театрального буклета, отметим, что размышлений о существовании феномена русской театральной школы она, к сожалению, не содержит, несмотря на то, что в ней объемно переставлены носители той или иной школы — учителя и ученики. Исторический аспект образовательной практики (исторический очерк), как правило, доминирует и в изданиях, посвященных известным театральным школам. Показательным в этом смысле является юбилейное издание, посвященное истории старейшей театральной школы России — Санкт-Петербургской государственной академии театрального искусства, ныне — Российский государственный институт сценических искусств [Санкт-Петербургская государственная академия..., 2009]. Исключением из вышеназванной сложившейся практики выглядит двухтомник «Век почти что прожит...», в котором не только раскрывается история Вахтанговской театральной школы, но и очевидно стремление описать известнейшую театральную школу, то есть по сути дефинировать понятие «Вахтанговская театральная школа». Составителям в этой ситуации многозадачности удалось органично использовать в издании и презентационный посыл [«Век почти что прожит...»..., 2014]. Для Театрального института имени Бориса Щукина в целом характерно стремление к научно-практическому осмыслению Вахтанговской театральной школы [Вахтанговская театральная школа..., 2021; Любимцев, 2017].

Ярославская театральная школа также стремится к научно-практическому исследованию своей традиции и современных методик. Понимая себя как неотрывную часть большой российской театральной школы, она включает в диапазон исследовательского интереса и этот феномен. В институте прошел ряд конференций, предметом исследования которых стал феномен театральной школы. Начало было положено в 2005 году конференцией «Ярославская высшая театральная школа: истоки, традиции, личности», имевшей целью выявление в процессе научно-творческого описания специфики школы,

характерных признаков ярославской театрально-педагогической традиции. Результаты работы конференции позволили ввести в научный оборот термин «ярославская театральная школа» [Ярославская высшая ... , 2006]. В 2015, 2020, 2022 годах прошли уже более масштабные конференции «Российская театральная школа в XXI веке», как по предмету исследования, так и по количеству принявших в них участие исследователей [Российская театральная школа ... , 2016; 2021; 2013]. На конференциях обсуждались актуальные вопросы жизнедеятельности российской высшей театральной школы, исторические аспекты становления и развития театрального образования в России, разносторонне осмыслился феномен театральной школы, проходили презентации результатов научных исследований в области истории, современного состояния и перспектив развития российского театрального образования.

Существуют как определенные предпосылки возникновения театральной школы в Ярославле, так и факторы, свидетельствующие о незакономерности ее появления именно в Ярославле, своеобразном «стечении обстоятельств», определившем ее рождение.

В роли довольно далекой предпосылки можно рассматривать существование в Ярославле в 1919–1927 годах государственного театрального техникума, главной целью которого было обеспечение молодыми актерскими кадрами муниципализированного в 1918 году Ярославского драматического театра, уже в те годы носившего имя основателя общедоступного профессионального театра в России Федора Григорьевича Волкова [Соловьева, 1997]. Актерское мастерство в техникуме преподавали артисты и режиссеры Театра им. Ф. Г. Волкова. Следовательно, можно говорить о делающей первые шаги театральной школе. К сожалению, описания данной актерской школы найти пока не удалось. Можно только предполагать, какой была методика передачи школы от учителя к ученику, учитывая практику, сложившуюся в российском провинциальном театре еще в XIX веке и сохранившуюся к моменту открытия техникума в Ярославле, несмотря на революционные потрясения, испытываемые Россией. В. Н. Всеволодский-Гернгросс в своей «Истории театрального образования в России», опубликованной в 1913 году, «окидывая беглым взглядом» лицо российского провинциального театра, пишет, что «школы актерского исполнения не было, собственно, никакой» [Все-

володский-Гернгросс, 2004, с. 44]. В Ярославле ситуация не была столь плачевной, поскольку местные актеры имели возможность наблюдать (а, следовательно, и учиться) искусство довольно многочисленных именитых столичных актеров, гастролирующих на их сцене, да и Москва была недалеко.

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что театральный техникум был не столько предпосылкой возникновения актерской школы, сколько первым шагом (к сожалению, коротким) в становлении государственной системы театрального образования в Ярославле.

Другой предпосылкой можно полагать активный творческий рост Театра им. Ф. Волкова в 30–50-е годы. Одной из форм пополнения труппы молодыми актерами стали театральные студии при театре, первая из которых набрана в 1943 году, а последний выпуск студийцев состоялся в 1959 году. До открытия театрального училища оставалось два года. Блестящих мастеров послевоенной Волковской сцены, преподающих в студии, можно уверенно полагать носителями театральной школы, несмотря на то, что большинство из них не имели столичного театрального образования, обучались актерскому мастерству в подобных театральных студиях, которые существовали во многих крупных провинциальных театрах того времени.

Актерские студии при российских провинциальных театрах — важное основание для возникновения государственных профессиональных театральных школ, сначала средних, а потом, в преемственной связи, и высших.

К началу 60-х в Театре им. Ф. Волкова, пополнившегося в 50-е годы еще и выпускниками московских театральных школ, сформировалась одна из сильнейших провинциальных трупп. Однако театр не был в этом смысле исключительным. Почему же именно при этом театре в 1962 году открывается государственная театральная школа — Ярославское среднее театральное училище? Почему это происходит в городе, расположенном близко и к Москве с целым рядом известных театральных школ, и к Ленинграду с его авторитетной театральной школой? Далее речь пойдет не только о закономерностях, но и обозначенном выше «стечении обстоятельств».

В 1960 году в Театр им. Ф. Волкова в качестве творческого лидера приходит Фирс Ефимович Шишигин (1908–1985), известный режиссер, к тому времени уже народный артист РСФСР. Ф. Е. Шишигин не только обладал большим

опытом практической театральной работы, но и являлся носителем отличной режиссерской школы, полученной в 1925–1929 годах в Ленинградском техникуме сценических искусств в мастерской С. Э. Радлова. В Ярославль приехал не только талантливый режиссер, но и ярчайшая творческая личность, большое влияние на формирование которой оказали и педагоги (упомянутый выше С. Э. Радлов, а также Л. С. Вивьен, С. С. Мокульский, В. Н. Соловьев), и дружба в студенческие годы с Д. Д. Шостаковичем, Н. К. Черкасовым, и страстное увлечение театром Вс. Э. Мейерхольда, а в 1927 году, «огромный переворот», причиной которого стал спектакль «Дядя Ваня», увиденный во МХАТе. В жизнь «мейерхольдовца» Шишигина неожиданно и навсегда вошел К. С. Станиславский [Фирс Шишигин ... , 2012, с. 40].

Одним из шишигинских условий прихода к художественному руководству театром было открытие при театре училища. Об этом своим студентам в 1965 году он эмоционально и образно рассказывал в одной из своих бесед с ними: «Когда решался вопрос о Ярославле, руководители области <...> показывали город, в котором я раньше не бывал, я спрашивал одно: “Будет ли театральное училище?”. И когда мне ответили: “Умрем, но училище откроем!”», – я дал согласие перейти в Волковский театр. Меня не столько интересовал сам театр. <...> Нужно было именно училище, а не студия: выбор в ней ограничен» [Фирс Шишигин ... , 2012, с. 266].

Шишигин не только способствовал открытию в Ярославле театрального училища, но и стал его художественным руководителем, а затем сыграл ключевую роль и в открытии на базе училища института, художественным руководителем которого он был до конца своей жизни. Его осмысление пути ярославской театральной школы, размышления о ее сущности, методических основаниях и ориентирах корнями уходят в личную педагогическую практику в актерской мастерской. Отметим, что и традицию осмыслять путь и сущность школы в процессе работы научно-практической конференции, о которой сказано выше, заложил Шишигин. Его важнейшим и во многом программным для школы текстом стало «Слово о Ярославской театральной школе», прозвучавшее 22 ноября 1982 года на конференции, посвященной 20-летию ЯТУ. Тема конференции сформулирована Шишигиным – «Ярославская театральная школа за двадцать лет». Проблема тоже – «Ярославская театральная

школа? А разве есть такая?». Лидер школы отчетливо осознавал, что есть сомнения в существовании ярославской театральной школы, «как определенного направления в деле подготовки будущих актеров советского театра, направления, опирающегося на определенные исторические традиции, имеющие свои взгляды и принципы в теоретическом и практическом процессе театральной работы». Шишигин считал, что если за двадцать лет такие взгляды не определились и не установились, то нет и смысла говорить о ярославской театральной школе. Необходимо вывести существование театральной школы, ее сформированность из области «спора, дискуссии и полемики» [Шишигин, 2022, с. 59].

Для Ф. Е. Шишигина важна работа с педагогом как носителем и «передатчиком» театральной школы. Большинство актеров-волковцев, пришедших работать в училище, не имели опыта педагогической работы: «Кроме мечты, настойчивости в ее достижении, энтузиазма, которыми мы были переполнены, у нас ничего не было» [Шишигин, 2022, с. 61]. Обучая будущих актеров, педагогам было необходимо учиться самим. С этой целью была создана творческая лаборатория педагогов училища, которая, констатирует Шишигин, «сыграла неоценимую роль как в воспитании коллектива педагогов, так и в становлении училища в целом» [Шишигин, 2022, с. 62]. Вел творческую лабораторию Шишигин сам. Как художественный руководитель училища, каждый понедельник он просматривал и анализировал («разбирал») все, что было сделано его ассистентами-педагогами. На таких занятиях должны были присутствовать не только все педагоги, работающие в училище, но и все студенты. В рамках лаборатории изучалось наследие великих отечественных театральных педагогов, вырабатывалось единое понимание театрально-педагогической терминологии, исследовался процесс превращения пьесы в спектакль, искались пути к событийно-действенному анализу пьесы. Театральная лаборатория продолжила свою работу и в институте, получив образное название «кухня кафедры мастерства актера», и прекратила свою работу только с уходом Ф. Е. Шишигина из жизни.

Согласие Шишигина работать в Ярославле и стало тем «стечением обстоятельств», сыгравшим значительную роль в появлении именно здесь театральной школы. А его огромный труд по созданию театрального училища, определяющий вклад в его развитие, завершившееся откры-

тием в Ярославле высшей театральной школы, систематическое методическое оснащение педагогов училища и вуза, в котором Ф. Е. Шишигин принимает самое непосредственное участие, обеспечили закономерность развития данной школы в одну из ведущих в России. Закономерным является и присвоение в 2022 году институту имени основоположника ярославской театральной школы.

В беседах Шишигина со студентами, в разговорах с педагогами в ходе работы созданной им творческой лаборатории, в процессе работы кафедры мастерства актера происходит дефинирование им ярославской театральной школы. Это наследие содержит учебное пособие «Беседы о режиссуре: основы режиссуры для будущих актеров», в котором собраны ключевые тексты Шишигина о принципах жизнедеятельности созданной им школы [Шишигин, 2022].

Театральная школа, несмотря на свою «живую» консервативность, теснейшим образом связана с современным театром, не может не реагировать на процессы, происходящие в нем «здесь и сейчас». Это оборачивается как органичным эволюционированием школьной традиции, так и очевидными кризисными ситуациями в стремлении «угнаться» за происходящим в остро реагирующем на время театре. Для ярославской театральной школы это тоже характерно. А. С. Кузин, являясь одним из художественных лидеров современной ярославской театральной школы, полагает, что «ярославская театральная школа как определенное эстетическое и этическое понятие является, скорее всего, “слоеным пирогом”, где каждый слой бережно и любовно “сложен” тем, для кого источник творческого становления был родным и единственным» [Кузин, 2017, с. 15]. А диапазон «источников творческого становления» весьма широк: «география» корневых школ сегодняшних художественных руководителей актерских мастерских ЯГТИ им. Ф. Шишигина от Ташкента – до Воронежа, в школе ощутимо и присутствие московского «следа» через вторые, а иногда и третьи «руки». К сожалению, в институте обстоятельства сложились так, что практически исчезла школа, корнями уходящая в педагогическую практику Ф. Е. Шишигина. Однако не исчезло понимание необходимости иметь ее в качестве одного из ориентиров. Реплика «по существу мало что изменилось», озвучиваемая после знакомства того или иного педагога по мастерству актера с «Беседами...» Шишигина, имеет место довольно

часто. Это еще раз подтверждает и то, что школа Шишигина тесно связана с доминирующей в российской театральной школе педагогической традицией, в основе которой система К. С. Станиславского.

Однако эклектика «слоеного пирога» современной ярославской театральной школы на практике оказывается кажущейся и методически преодолимой, о чем свидетельствуют слова все того же А. С. Кузина: «...главным достоинством, в определенной мере перспективой этого сообщества можно считать взаимное вращение друг в друга» [Кузин, 2017, с. 15].

Один из самых известных «носителей» ярославской театральной школы народный артист России В. В. Гвоздицкий, сокрушаясь, что уровень ремесла в современном театре падает, полагал, что владение актерской профессией предполагает обязательное владение ремеслом. Ему было первостепенно важно, чтобы на сцене было «видно, слышно, ясно, а внутреннее содержание построено» (*Последнее слово. Интервью В. Гвоздицкого Е. Губайдуллиной // Независимая газета. 2007. 23 мая*). Ученик ярославской театральной школы «привез с собой в Москву почти уже потерянное знание секретов ремесла» (*Защитный Г. Памяти Виктора Гвоздицкого // Независимая газета. 2007. 23 мая*). Эти высказывания большого актера и осмысляющего его школу критика обращают внимание на существование ярославской театральной школы с важными именно для нее педагогическими акцентами.

Заключение

Описать («зафиксировать») своеобразие конкретной театральной школы – сложнейшая задача. Не менее сложно обоснованно заявлять о ее неповторимости и оригинальности, учитывая глубокие и, главное, живые традиции отечественной театральной школы, на которые невозможно не опираться в современной театральной педагогической практике.

Специфика театральной школы дает о себе знать в конкретных театрально-педагогических практиках. Но и здесь не все просто. М. О. Кнебель называет искусство педагогики «изустным» искусством. И пишет, что «очень небольшое количество упражнений, сочиненных Станиславским, опубликовано» [Кнебель, 1967, с. 537]. Недостаточно описан не только огромный педагогический опыт Станиславского, но и Немировича-Данченко, Вахтангова, М. Чехова, Мейерхольда и других известных театральных

педагогов. Недостаточно описан и опыт педагогов ярославской театральной школы как в опубликованных ими авторских учебных пособиях, так и в историко-театральных материалах и публикациях, очерчивающих и анализирующих актуальные практики школы. Это было и остается самым важным в процессе и раскрытия своеобразия данной школы, и поиска ее основ в традиционном поле отечественной театральной педагогики. Упомянутые выше научно-практические конференции, регулярно организуемые ярославской театральной школой, призваны решать проблему «изустного» искусства театральной педагогики, в том числе и ярославской.

Библиографический список

1. «Век почти что прожит...» История Вахтанговской школы в фотографиях, событиях, наблюдениях, комментариях. 1914–2014. Т. 1, 2. Москва : Театральный институт имени Бориса Щукина, 2014. 343 с. (Т. 1), 368 с. (Т. 2).
2. Вахтанговская театральная школа : от 30-х годов XX века до наших дней. Санкт-Петербург : Лань ; Планета музыки, 2021. 397 с.
3. Всеволодский-Гернгросс В. Н. История театрального образования в России // Русская театральная школа. Москва : ПанЪинтер, 2004. С. 7–60.
4. Кнебель М. О. Вся жизнь. Москва : Всероссийское театральное общество, 1967. 588 с.
5. Кузин А. С. Театральная школа. Современные смыслы. Ярославль : Ярославский гос. театральный ин-тут, 2017. 294 с.
6. Любимцев П. Е. Вахтангов продолжается. Щукинская школа вчера и сегодня. Москва : Navona, 2017. 205 с.
7. Найденко М. К. Проблема целостности современной театральной школы / М. К. Найденко, А. С. Горгуль, С. В. Михеева // Культурная жизнь Юга России. 2019. № 4 (75). С. 7–10.
8. Российская театральная школа в XXI веке : мат. III Всероссийской (с межд. участием) научно-практ. конф. Ярославль : ЯГТИ им. Ф. Шишигина, 2023. 159 с.
9. Российская театральная школа в XXI веке : мат. Всероссийской (с межд. участием) научно-практ. конф. Ярославль : Ярославский гос. театр. ин-тут, 2016. 292 с.
10. Российская театральная школа в XXI веке : мат. II Всероссийской (с межд. участием) научно-практ. конф. Ярославль : Ярославский гос. театр. ин-тут, 2021. 294 с.
11. Русская театральная школа. Москва : ПанЪинтер, 2004. 544 с.
12. Санкт-Петербургская государственная академия театрального искусства: Страницы истории. 1779–2009. Санкт-Петербург : ООО «Типография “Береста”», 2009. 312 с.

13. Соловьева Н. В. К истории Ярославского театрального техникума // Путь в науку : сб. научн. работ аспирантов и студентов исторического факультета. Вып. 3. Ярославль : Ярославский гос. ун-тет им. П. Г. Демидова, 1997. С. 81–84.

14. Фирс Шишигин: Люблю жить в актере! Очерки. Воспоминания. Дневники. Спектакли. Ярославль ; Рыбинск : Рыбинский Дом печати, 2012. 390 с.

15. Шалимова Н. А. К понятию «театральная школа» // Ярославская высшая театральная школа: истоки, традиции, личности : мат. научн. конф. Ярославль : Ярославский гос. театр. ин-тут, 2006. С. 5–9.

16. Шишигин Ф. Е. Беседы о режиссуре: основы режиссуры для будущих актеров. Ярославль : Ярославский гос. театр. ин-тут, 2022. 215 с.

17. Ярославская высшая театральная школа: истоки, традиции личности : мат. научн. конф. Ярославль : Ярославский гос. театр. ин-тут, 2006. 108 с.

Reference list

1. «Vek pochti chto prozhit...» Istorija Vahtangovskoj shkoly v fotografijah, sobytijah, nabljudenijah, kommentarijah. 1914–2014 = «The century is almost lived...» The history of Vakhtangov school in photographs, events, observations, comments. 1914–2014. T. 1, 2. Moskva : Teatral'nyj institut imeni Borisa Shhukina, 2014. 343 s. (T. 1), 368 s. (T. 2).
2. Vahtangovskaja teatral'naja shkola : ot 30-h godov XX veka do nashih dnei = Vakhtangov Theater School: from the 30-s of the XX century to the present day. Sankt-Peterburg : Lan' ; Planeta muzyki, 2021. 397 s.
3. Vsevolodskij-Gerngross V. N. Istorija teatral'nogo obrazovaniya v Rossii = History of theater education in Russia // Russkaja teatral'naja shkola. Moskva : Pan##inter, 2004. S. 7–60.
4. Knebel' M. O. Vsja zhizn' = All life. Moskva : Vserossijskoe teatral'noe obshhestvo, 1967. 588 s.
5. Kuzin A. S. Teatral'naja shkola. Sovremennye smysly = Theatre School. Modern meanings. Jaroslavl' : Jaroslavskij gos. teatral'nyj in-tut, 2017. 294 s.
6. Ljubimcev P. E. Vahtangov prodolzhaetsja. Shhukinskaja shkola vchera i segodnja = Vakhtangov continues. Shchukin school yesterday and today. Moskva : Navona, 2017. 205 s.
7. Najdenko M. K. Problema celostnosti sovremennoj teatral'noj shkoly = The problem of the integrity of the modern theater school / M. K. Najdenko, A. S. Gorgul', S. V. Miheeva // Kul'turnaja zhizn' Juga Rossii». 2019. № 4 (75). S. 7–10.
8. Rossijskaja teatral'naja shkola v XXI veke = Russian theater school in the XXI century : mat. III Vserossijskoj (s mezhd. uchastiem) nauchno-prakt. konf. Jaroslavl' : JaGTI im. F. Shishigina, 2023. 159 s.
9. Rossijskaja teatral'naja shkola v XXI veke = Russian theater school in the XXI century : mat. Vserossijskoj (s mezhd. uchastiem) nauchno-prakt. konf. Jaroslavl' : Jaroslavskij gos. teatr. in-tut, 2016. 292 s.

10. Rossijskaja teatral'naja shkola v XXI veke = Russian theater school in the XXI century : mat. II Vse-rossijskoj (s mezhd. uchastiem) nauchno-prakt. konf. Jaroslavl' : Jaroslavskij gos. teatr. in-tut, 2021. 294 s.
11. Russkaja teatral'naja shkola = Russian theater school. Moskva : Pan#inter, 2004. 544 s.
12. Sankt-Peterburgskaja gosudarstvennaja akademi-ja teatral'nogo iskusstva: Stranicy istorii. 1779–2009 = St. Petersburg State Academy of Theater Arts: pages of history. 1779–2009. Sankt-Peterburg : OOO «Tipografija “Beresta”», 2009. 312 s.
13. Solov'eva N. V. K istorii Jaroslavskogo teatral'nogo tehnikuma = To the history of the Jaroslavl Theater College // Put' v nauku : sb. nauchn. rabot aspirantov i studentov istoricheskogo fakul'teta. Vyp. 3. Jaroslavl' : Jaroslavskij gos. un-tet im. P. G. Demidova, 1997. S. 81–84.
14. Firs Shishigin: Ljublju zhit' v aktere! Ocherki. Vospominanija. Dnevniki. Spektakli = I love living in an actor! Essays. Memories. Diaries. Performances. Jaroslavl' ; Rybinsk : Rybinskij Dom pečati, 2012. 390 s.
15. Shalimova N. A. K ponjatiju «teatral'naja shkola» = To the concept of «theater school» // Jaroslavskaja vysshaja teatral'naja shkola: istoki, tradicii, lichnosti : mat. nauchn. konf. Jaroslavl' : Jaroslavskij gos. teatr. in-tut, 2006. S. 5–9.
16. Shishigin F. E. Besedy o rezhissure: osnovy rezhissury dlja budushhih akterov = Directing Conversations: Directing Basics for Future Actors. Jaroslavl' : Jaroslavskij gos. teatr. in-tut, 2022. 215 s.
17. Jaroslavskaja vysshaja teatral'naja shkola: istoki, tradicii lichnosti = Jaroslavl Higher Theatre School: origins, traditions of personality : mat. nauchn. konf. Jaroslavl' : Jaroslavskij gos. teatr. in-tut, 2006. 108 s.

Статья поступила в редакцию 27.05.2025; одобрена после рецензирования 16.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 27.05.2025; approved after reviewing 16.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Научная статья

УДК 726.5

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-265

EDN: DSLIGK

Епархиальные архитекторы в культурном контексте России

Елена Михайловна Никифорова¹, Инна Степановна Петронюк²

¹Кандидат искусствоведения, член Союза художников, доцент Высшей школы дизайна и архитектуры, Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого. 195251, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29

²Кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной аттестации и внедрения инноваций, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет. 196605, г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 2

ya.nikiforenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-0436-4338>

pis25@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2762-211X>

Аннотация. В статье рассматривается система подготовки специалистов в области церковной архитектуры – епархиальных архитекторов. Анализируются современные подходы к их обучению, включая богословские, историко-искусствоведческие и практические аспекты. Особое внимание уделяется взаимодействию Церкви, образовательных учреждений и профессионального сообщества в формировании квалифицированных кадров для проектирования и реставрации храмовых комплексов. В статье исследуется система подготовки храмовых архитекторов в России в исторической ретроспективе и современных условиях. Проведен комплексный анализ организационных, образовательных и нормативных аспектов данной системы с применением институционального, сравнительно-исторического и системного подходов. Особое внимание уделено: эволюции методов подготовки от древнерусских артелей до современных образовательных программ; взаимодействию церковных и светских институтов; сравнительному анализу с зарубежными моделями (византийской, западноевропейской); оценке эффективности различных форм обучения. Выявлены ключевые проблемы: разрыв между теоретической подготовкой и практическими требованиями, дефицит квалифицированных кадров, несовершенство нормативной базы. Предложены пути оптимизации системы, включая разработку федерального образовательного стандарта, создание центров компетенций и внедрение цифровых технологий. Материал представляет интерес для архитекторов, искусствоведов, церковных и государственных деятелей, занимающихся вопросами сохранения культурного наследия и развития сакральной архитектуры, преподавателей профессиональных учебных заведений. Система подготовки храмовых архитекторов стоит на пороге качественного преобразования. Сохранение духовных традиций в сочетании с технологическим прогрессом позволит не только возрождать утраченные святыни, но и создавать подлинные шедевры церковного зодчества XXI века, продолжая великую русскую архитектурную традицию.

Ключевые слова: храмовая архитектура; епархиальные архитекторы; церковное зодчество; профессиональная подготовка; образовательные стандарты; подготовка епархиальных архитекторов; духовное образование; реставрация

Для цитирования: Никифорова Е. М., Петронюк И. С. Епархиальные архитекторы в культурном контексте России // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 265–276. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-265>. <https://elibrary.ru/DSLIGK>

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Original article

Diocesan architects in the cultural context of Russia

Elena M. Nikiforenko¹, Inna S. Petronyuk²

¹Candidate of history of arts, member of the Union of artists, associate professor, Higher school of design and architecture, Peter the Great St. Petersburg state polytechnic university. 195251, St. Petersburg, Politekhnikeskaya st., 29

²Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of professional attestation, St. Petersburg state agrarian university. 196605, St. Petersburg, Pushkin, Peterburgskoe shosse, 2

ya.nikiforenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0003-0436-4338>

pis25@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2762-211X>

Abstract. The article deals with the system of training specialists in the field of church architecture – diocesan architects. Contemporary approaches to their teaching are analysed, including theological, art historical and practical aspects. The article pays special attention to the interaction of the Church, educational institutions and professional community in the formation of qualified personnel for the design and restoration of temple complexes. The article also explores the system of training of temple architects in Russia in historical retrospect and modern conditions. The authors conducted a comprehensive analysis of the organisational, educational and regulatory aspects of this system using institutional, comparative-historical and systemic approaches. Special attention is paid to the following topics – evolution of training methods from Old Russian artels to modern educational programmes; interaction between church and secular institutions; comparative analysis with foreign models (Byzantine, Western European); evaluation of the effectiveness of various forms of training. Key problems were identified: the gap between theoretical training and practical requirements, shortage of qualified personnel, imperfect regulatory framework.

The system of training temple architects is on the threshold of a qualitative transformation.

Key words: church architecture; diocesan architects; church architecture; professional training; educational standards; training of diocesan architects; spiritual education; restoration

For citation: Nikiforenko E. M., Petronyuk I. S. Diocesan architects in the cultural context of Russia. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 265-276. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-265>. <https://elibrary.ru/DSLIGK>

Введение

Современная практика церковного строительства и реставрации требует высококвалифицированных специалистов, сочетающих знание канонической православной архитектуры, современных строительных технологий и требований сохранения исторического наследия.

Современная практика храмостроительства и реставрации церковных зданий сталкивается с рядом вызовов, обусловленных как возрождением православной архитектурной традиции, так и необходимостью адаптации к современным технологическим, градостроительным и культурным реалиям. В связи с этим исследование системы подготовки храмовых архитекторов приобретает особую актуальность по следующим причинам:

1. Возрождение церковного строительства. После советского периода, когда храмостроение было практически прекращено, в конце XX – начале XXI вв. началось массовое восстановле-

ние и строительство новых церквей. Однако нехватка квалифицированных специалистов, глубоко понимающих каноны православной архитектуры, привела к появлению множества спорных проектов, нарушающих традиционные принципы церковного зодчества.

2. Дефицит профессиональных кадров. В отличие от дореволюционной России, где существовала преемственность в обучении специалистов храмовладельцев, сегодня большинство архитекторов получают светское образование, не включающее специализированные знания о традициях и особенностях православной архитектуры.

3. Проблемы сохранения культурного наследия. Многие исторические храмы требуют профессиональной реставрации, но недостаток специалистов, сочетающих знание церковных традиций и современных реставрационных методик, приводит к утрате аутентичности памятников.

4. Необходимость междисциплинарного подхода. Храмовый архитектор должен разбираться не только в строительных технологиях, но и в особен-

ностях литургии, православной символике, истории церковного искусства, правовых аспектах работы с объектами культурного наследия.

5. Государственно-церковное взаимодействие. Строительство и реставрация храмов часто связаны с согласованиями в государственных органах охраны памятников. Подготовка архитекторов, понимающих как церковные, так и административные требования государства, способствует более эффективному взаимодействию Церкви и государства.

Исследование системы подготовки храмовых архитекторов актуально не только для Церкви, но и для сохранения национального культурного наследия.

Методы исследования

Для комплексного изучения системы подготовки церковных зодчих применяется совокупность взаимодополняющих методов теоретического исследования:

- историко-генетический метод, позволяющий проследить эволюцию системы подготовки от древнерусских артелей до современных образовательных программ; выявить преемственность традиций и разрывы в передаче знаний, анализировать влияние ключевых исторических событий на формирование системы;

- системный подход для рассмотрения подготовки архитекторов как целостной системы, включающей нормативно-правовую базу, образовательные институты, кадровый потенциал, материально-техническое обеспечение;

- структурно-функциональный анализ для изучения функций различных элементов системы (семинарии, курсы, епархиальные отделы), оценки эффективности организационных структур, выявления латентных функций неформальных практик обучения;

- документальный анализ для исследования нормативных документов, анализ архивных материалов по истории церковного строительства, изучения проектной документации и методических пособий;

- метод моделирования для создания идеальной модели подготовки епархиального архитектора, разработки типологии существующих образовательных программ, построения прогностических моделей развития системы.

Применение этих методов позволяет создать целостную картину современной системы подготовки епархиальных архитекторов, разработать

научно обоснованные рекомендации по ее совершенствованию.

Результаты исследования

В Древней Руси понятия архитектор не существовало. Ремесленные люди создавали храмы, строили терема, возводили мосты. Их имена не известны, в архивах сохранились только документы с именами заказчиков строительства. Обучение происходило бессистемно. Встречаются упоминания о «каменных дел подмастерьях шестой, пятой, и т. д. руки», но четких критериев перехода из одного ранга в другой не существовало [Архитекторы Российской империи ... , 2019, с. 12].

Соборное Уложение 1649 г. касалось разных сфер жизни на Руси, в том числе строительства и архитектуры. Институт православной Церкви получил статус государственного. Это оказало влияние на развитие храмостроительства. Появились строительные артели. Во главе артели стоял староста, который и вел переговоры с заказчиком и руководил строительством, то есть практически играл роль архитектора. Первым государственным строительным органом был Пушкарский приказ, который осуществлял контроль за строительством всех новых сооружений, а также за ремонтными работами и за работами по перестройке старых зданий и сооружений [Никифорова, 2023]. Со второй половины XVII столетия в ведение Пушкарского приказа стали входить рабочие кадры – русские и иноземные строители, каменных и квадратных дел мастера, подмастерья и чертежники [Тилинский, 1912]. Необходимость в должности архитектора назрела ещё в XVII в. и эта профессия в России имеет свою хронологию и векторы развития.

Подготовка зодчих в Древней Руси X–XVII вв. осуществлялась в рамках строительных артельных школ, объединявших мастеров разных специальностей (каменщиков, плотников, резчиков), где знания передавались от мастера к ученикам. Ключевые особенности такой подготовки:

- практико-ориентированное обучение – будущие архитекторы начинали с подсобных работ, постепенно осваивая сложные техники кладки, сводчатых перекрытий и декора, резьбы по камню и дереву. Отсутствие письменных трактатов компенсировалось устными наставлениями и личным примером мастеров. Творчество носило коллективный характер;

- каноничность. Первые каменные храмы возводились при участии греческих мастеров, что

заложило основы крестово-купольной системы, имевшей византийские корни;

– местные традиции – в разных княжествах складывались свои архитектурные школы. Новгородскую школу отличают лаконичные формы, использование местного плитняка. Владимиро-Суздальскую – белокаменная резьба, изящные пропорции. Псковскую – укрепленные стены, скромный декор.

Монастыри выступали в качестве центров знаний. Киево-Печерская лавра, Троице-Сергиева лавра служили хранителями технологий и местами обучения.

Отличительными чертами технологии была геометрия «на глазок». Сложные купольные конструкции создавались без чертежей, по шаблонам и веревочным измерениям.

Татаро-монгольское нашествие прервало развитие каменного зодчества, но сохранило «деревянные» традиции.

В XV–XVI вв. происходит возрождение каменного зодчества, когда приглашение итальянских архитекторов (Аристотель Фьораванти) обогатило русские техники, но местные артели сохраняли самобытность.

Подготовка зодчих в Древней Руси основывалась на практическом ученичестве, строгом следовании канонам и адаптации к местным условиям. Этот опыт демонстрирует устойчивость традиций даже при отсутствии формального образования, гармоничное сочетание духовных и технических знаний. Сегодня возрождение интереса к артельным методам (например, в реставрационных проектах) подтверждает их эффективность для сохранения национального архитектурного наследия. Пушкарский и Каменный приказы служили своеобразными Государственными управлениями в области строительства и одновременно стали учебными центрами для подготовки чертежников, подмастерьев, квадратных дел мастеров для своих нужд и для других подведомственных им строительных организаций.

Отсчёт истории профессии архитектора в России принято начинать с образования Российской империи Петром I в 1721 г., когда вместе с появлением в ней широкого ряда новых специалистов, не существовавших до того на Руси профессий, появляется круг лиц архитектурной профессии, само обозначение которых отсутствовало до начала XVIII в. [Архитектура Российской империи ... , 2019]. С реформами Петра I и развитием академического образования подготовка храмовых зодчих изменилась. Сказалось

влияние западноевропейской архитектуры – многие церкви строились в стиле барокко и классицизма. Возросла роль Императорской Академии художеств. С 1757 г. будущие архитекторы изучали церковное зодчество в рамках общего курса, но специализация на храмах была редкой. Появились церковно-приходские школы и иконописные классы, которые давали ученикам основы сакрального искусства, но не готовили архитекторов. Мастера-самоучки – некоторые известные зодчие (например, К. А. Тон, автор Храма Христа Спасителя) сочетали академическое образование с глубоким изучением древнерусских традиций.

В имперский период храмовая архитектура прошла несколько этапов, отражавших общеевропейские тенденции и национальные поиски:

– Барокко (первая половина XVIII в.) отличали пышные формы, динамичные фасады, сложные купольные композиции.

– Классицизм (вторая половина XVIII – начало XIX вв.) – строгая симметрия, античные портики, лаконичный декор.

– Русско-византийский стиль (середина XIX в.) – возврат к допетровским традициям с элементами византийской архитектуры.

– Неорусский стиль (конец XIX – начало XX вв.) – стилизация под древнерусское зодчество с современными технологиями.

Указом Императора Николая I от 27 апреля 1832 г. было учреждено Училище гражданских инженеров. Оно находилось при Главном управлении путей сообщения и публичных зданий. Положением, утвержденным 18 января 1841 г. Николаем I, было создано архитектурное училище при Главном управлении путей сообщения и публичных зданий. Указом Николая I от 17 декабря 1842 г. оба эти училища были объединены под общим названием Строительного училища, которое продолжало находиться в ведении управления путей сообщения и публичных зданий до 1865 г., когда оно перешло в ведение Министерства внутренних дел [Бартенева, 1994]. Повелением Александра III от 10 декабря 1882 г. Строительное училище было преобразовано в Институт гражданских инженеров.

Во главе института в 1882 г. находился Рудольф Богданович Бернгард. Он был первым директором Института гражданских инженеров и последним директором Строительного училища, пост директора Бернгард занимал с 1873 по 1886 гг. Именно при Рудольфе Богдановиче Строительное училище было преобразовано в Институт.

Со времени основания высшего архитектурного образования в России во второй половине XVIII в. выпускники стали именоваться архитекторами-художниками, а затем гражданскими инженерами [Швидковский, 2024]. Подавляющее большинство из них были дворянами или детьми чиновников. Доля разночинцев была существенно ниже, чем среди университетских профессоров, юристов и т. д. До 1860 г. в строительные училища принимались только дворяне. Это проявление сознательной политики Николая I для формирования технической интеллигенции преимущественно из дворянства [Масленицына, 1999].

Гражданские инженеры часто выступали и главными строителями при воплощении своих проектов в жизнь. Образование, полученное ими в Институте гражданских инженеров, позволяло работать как проектировщиками, так и конструкторами, сметчиками, строителями, что было особенно актуально в условиях провинции, где всегда ощущался недостаток квалифицированных зодчих.

В главном центре подготовки зодчих – Академии художеств – изучали как светскую, так и церковную архитектуру. Среди её знаменитых выпускников – В. Баженов, М. Казаков, А. Мельников.

Синодальное управление утверждало проекты храмов, контролировало соблюдение канонов, привлекало иностранных мастеров, таких как Д. Трезини, А. Ринальди. При епархиях для надзора за строительством создавались церковно-строительные комитеты.

К технологическим инновациям того времени относятся:

- использование новых материалов (чугунные каркасы, бетонные своды). Например, при строительстве колокольни Николаевского собора в Кронштадте;
- улучшение отопления и вентиляции в крупных храмах;
- применение инженерных расчетов. Например, купол Исаакиевского собора держится на металлических конструкциях.

В этот же период у храмового строительства появился социальный контекст. Храмы-памятники строились в честь военных побед, например, Храм Христа Спасителя – в честь победы в Отечественной войне 1812 г. Фабричные и железнодорожные церкви появлялись при промышленных предприятиях. Получило развитие миссионерское строительство храмов в новых регионах.

К проблемам храмового строительства названного периода можно отнести утрату каноничности, так как некоторые проекты вызывали критику и споры о допустимости западных влияний. Появилась стандартизация – типовые проекты для сельских храмов упрощали строительство, но снижали индивидуальность.

В 1830–1840-х гг. по инициативе императора Николая I и Святейшего Синода архитектор Константин Тон разработал серию альбомов с «образцовыми проектами» православных храмов с целью унификации церковного строительства по всей империи, снижения затрат на проектирование, пропаганды русско-византийского стиля как национального стандарта.

Изданные в 1838 и 1844 гг. альбомы включали:

- типовые чертежи храмов разной вместимости: от небольших сельских церквей до кафедральных соборов;
- детализацию элементов: иконостасы, колокольни, оконные проемы, декор;
- рекомендации по материалам (кирпич, белый камень) и расположению (центр села, возвышенность).

Примерами проектов служили одноглавые церкви (на 100–200 прихожан) – компактные, с лаконичным декором, пятиглавые храмы (на 500 и более человек) – с галереями и шатровыми колокольнями, соборы – увеличенные версии тоновских церквей, например, Введенский собор в Петербурге.

Массовое строительство оказало влияние на архитектуру. По проектам Тона возведено свыше 200 храмов, включая Церковь Благовещения в Петербурге, Храм Св. Екатерины в Царском Селе. Положительным в этом процессе стало ускорение строительства в удаленных губерниях и сохранение канонических пропорций даже в упрощенных вариантах.

Современники обвиняли Тона в «казенном» подходе и утрате индивидуальности. Позднее стиль назвали «тоновским» как символ официального искусства эпохи Николая I. Его яркими примерами являются Храм Христа Спасителя в Москве, представляющий собой увеличенный «типовой» проект Тона, Церковь Рождества Христова в Тверской области (сельский вариант альбома 1838 г.), Петропавловский собор в Пермском крае (адаптированный проект для Урала). В настоящее время многие «тоновские» храмы восстанавливаются, например, церковь во имя Входа Господня в Иерусалим в Казани.

Альбомы К. Тона стали важным этапом в истории русской архитектуры, отразив стремление империи к порядку и национальной идентичности. Несмотря на спорную художественную оценку, они сыграли ключевую роль в формировании облика православной России XIX в. Сегодня их изучение помогает понять механизмы взаимодействия власти, Церкви и зодчих в масштабных строительных проектах.

В имперский период сформировался уникальный синтез европейских стилей и национальных традиций. Были заложены основы профессиональной школы храмостроения, актуальные до 1917 г. Многие приемы (например, русско-византийский стиль) повлияли на современную церковную архитектуру [Лисовский, 2003].

Имперский период стал временем экспериментов и возрождения традиций. Опыт XVIII–XIX вв. показывает, что даже в условиях активной вестернизации русское храмовоздательство сохраняло духовную основу, адаптируя ее к новым эстетическим и технологическим вызовам. Сегодня этот опыт важен для реставрации памятников и развития неовизантийского и неорусского направлений в современной практике [Архитектура Российской империи ... , 2021].

В статье С. П. Масленицыной упоминается о назначении 19 января 1760 г. архитектором в синодальное ведомство Ивана Яковлева, то есть почти на сто лет раньше первого назначения на официальную должность епархиального архитектора [Масленицына, 1999]. Однако, должность епархиального архитектора или архитектора митрополии, то есть профессионального архитектора, занимающего руководящую архитектурскую должность при конкретной епархии Русской православной церкви, появилась позже. Официально должность архитектора духовного ведомства в Западных губерниях была учреждена императорским указом № 17698 от 6 марта 1844 г. К этому времени были выработаны основные требования епархиального руководства к лицу, назначаемому на этот пост.

Первым официально назначенным епархиальным архитектором Санкт-Петербургской епархии принято считать Карла Ивановича Брандта. Он был назначен 8 декабря 1852 г. по указу императора «О назначении в Санкт-Петербургскую епархию особого архитектора» [Полный свод... , с. 757]. Следующим Санкт-Петербургским епархиальным архитектором был Григорий Иванович Карпов, предположительно с 1861 года. Затем, вероятно, с 1875 по 1893 гг. – Иван Иудович Бу-

ланов. Именно на эти годы приходятся основные его постройки, возведенные для нужд Церкви на территории Санкт-Петербургской епархии. Николай Никитич Никонов состоял в должности Санкт-Петербургского епархиального архитектора с 1893 г. по 1906 г. До 1914 г. Санкт-Петербургским епархиальным архитектором Синодального периода был Андрей Петрович Аплаксин [Реброва, 2008]. Полной картины творческой деятельности выпускников архитектурных и инженерных школ Санкт-Петербурга, работавших в других регионах пока не сложилось. В советский период, в силу тенденции к замалчиванию дореволюционной истории страны, исследования в области церковного искусства практически не велись. Фактически исследовательская работа по изучению дооктябрьского периода развития церковной архитектуры развернулась в 90-х гг. прошлого века, но до настоящего времени многие страницы ее истории все еще остаются неизвестными.

Изначально должность епархиального архитектора предполагала администрирование и ведение документации, но кроме этого, нередко епархиальные архитекторы непосредственно проектировали новые храмы. Проектирование всегда ведется от общего к частному. Сначала решаются глобальные вопросы – общий вид, образ (если это проект храма), потом фундамент и крыша, затем цвет стен и форма окон. Все эти вопросы важны, но решать их нужно последовательно. В процессе проектирования архитектор как бы заранее «строит» здание. Это «строительство» выражается в чертежах и объемных моделях.

Все ведущие архитекторы страны того времени – Алексей Викторович Щусев, Федор Осипович Шехтель, Владимир Александрович Покровский, Петр Федорович Федоровский и многие другие – возводили храмы. Пожалуй, наиболее заметной фигурой того времени был Щусев, который потом, как мы знаем, построил мавзолей Ленина, но до революции архитектор возвел тридцать восемь прекрасных церквей, многие из которых стали выдающимися произведениями русской архитектуры того времени: храм Сергия Радонежского на Куликовом поле, Троицкий собор в Почаевской лавре, Марфо-Мариинская обитель в Москве по заказу святой Великой княгини Елизаветы Федоровны [Кейпен-Варгиц, 2011].

После революции 1917 г. система подготовки храмовых архитекторов была разрушена. С закрытием духовных учебных заведений прекратилось преподавание и обучение церковному ис-

кусству. Преемственность была утрачена. Многие архитекторы-реставраторы (П. Д. Барановский, Л. А. Давид) сохраняли знания о древнерусском зодчестве, но их работа часто велась тайно. Изучение культовой архитектуры в высших учебных заведениях носило формальный характер. Её рассматривали лишь как исторический памятник, не имеющий практического применения.

Начиная с 1990-х гг. возрождение церковного строительства потребовало новых подходов к подготовке специалистов, стали создаваться епархиальные архитектурные отделы. Патриаршим советом по культуре, Сретенской духовной семинарией были организованы краткосрочные образовательные программы (курсы и семинары) соответствующей направленности. В светских высших учебных заведениях (например, в Московском архитектурном институте, Санкт-Петербургском государственном архитектурно-строительном университете) в образовательные программы были введены модули по сакральной архитектуре.

Основной проблемой подготовки храмовых архитекторов явилось отсутствие единого образовательного стандарта и значительный разрыв между богословской и технической подготовкой.

Исторически подготовка храмовых архитекторов эволюционировала от ремесленных артелей к академической системе, затем пережила упадок и сегодня находится в стадии возрождения. Ключевая задача – синтез традиционных принципов церковного зодчества с современными образовательными методиками.

Современная подготовка епархиальных архитекторов ведётся в нескольких направлениях:

- духовные академии и семинарии;
- архитектурные вузы;
- курсы повышения квалификации.

Определены ключевые компетенции епархиальных архитекторов. Они должны обладать знаниями в следующих областях:

- каноны православного храмостроения;
- история церковной архитектуры;
- современные строительные технологии и материалы;
- реставрационные методики;
- нормативно-правовая база в области охраны культурного наследия.

Особое внимание уделяется практической подготовке. Важным элементом обучения является стажировка в епархиальных архитектурных отде-

лах и мастерских, участие в реставрационных проектах под руководством опытных специалистов.

В настоящее время в Санкт-Петербурге впервые за сто лет вновь появился епархиальный архитектор. Возрождение этой должности вызвано необходимостью выстроить политику при проектировании и возведении храмов. Православные церкви, которые строились в прежние времена, органично вписывались в окружающее пространство.

Среди основных вызовов сегодняшнего дня можно отметить: недостаточную координацию между духовными и светскими образовательными учреждениями; дефицит учебных программ, сочетающих богословские и технические дисциплины; нехватку преподавателей с опытом в церковном зодчестве. «Сущность творчества – это нестандартное отношение человека к действительности» [Петронюк, 2015, с. 47]. Современные архитекторы научились строить храмы, но часто без глубинного проникновения в суть предмета, ведь традиция такого зодчества прервалась в 1917 г., а с ней – и внутреннее смысловое наполнение зданий. Выбор места строительства ограничен. Церкви перестали быть градообразующими доминантами [Копылова, 2021].

Перспективным направлением является создание междисциплинарных центров подготовки при участии Церкви, вузов и профессиональных объединений, исследования разработки интегративных показателей качества подготовки, анализа влияния цифровых технологий на образовательный процесс, мотивации абитуриентов и профессиональных траекторий выпускников.

Таким образом, эволюция системы подготовки храмовых архитекторов может быть представлена несколькими периодами:

- артельное ученичество в древнерусский период с практико-ориентированным ученичеством в строительных артелях. Особенности этого периода: передача знаний непосредственно от мастера к подмастерью, совмещение функций архитектора, инженера и художника, обучение через копирование образцов, создание региональных школ зодчества, монастырских строительных артелей и княжеских дружин зодчих в качестве образовательных институтов;

- академизация в имперский период со светским академическим образованием и элементами церковной специализации. Особенности этого периода: разделение светской и церковной архитектуры, появление типовых решений для массо-

вого строительства, создание Синодального архитектурного надзора;

– разрыв традиции в советский период (1917–1990-е гг.), основными тенденциями этого периода стали ликвидация церковных образовательных структур, сохранение знаний через реставрационные школы, изучение храмовой архитектуры как исторического наследия. К проблемам данного периода можно отнести утрату преемственности практических навыков и идеологические ограничения в образовании;

– возрождение системы в современный период (с 1990-х гг.) характеризуется многоуровне-

вой моделью подготовки, включающей духовные учебные заведения, светские архитектурные вузы, практико-ориентированные формы. Ключевые инновации: введение цифровых технологий информационного моделирования объектов в проектирование, разработка профессиональных стандартов, создание Патриаршего совета по архитектуре.

Сравнительный анализ этапов развития системы подготовки храмовых архитекторов представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнительный анализ этапов развития системы подготовки храмовых архитекторов

Критерий	Древнерусский период	Имперский период	Советский период	Современный период
Форма обучения	Артельное ученичество	Академическое	Фрагментарное	Многоуровневое
Носители знаний	Мастера-зодчие	Академики	Реставраторы	Междисциплинарные команды
Методика	Практический показ	Чертежи	Научный анализ	Цифровые технологии
Каноничность	Живая традиция	Регламентация	Запрет	Осознанное возрождение

Перспективы развития системы подготовки храмовых архитекторов предполагают создание единого образовательного стандарта по специальности «Церковная архитектура», развитие центров компетенций на базе крупных монастырей, ведущих архитектурных вузов, реставрационных мастерских, цифровизацию образования (создание виртуальных музеев храмовой архитектуры и онлайн-курсов по каноническому зодчеству), а также международный обмен опытом (византийская, сербская, грузинская традиции).

Современная система подготовки епархиальных архитекторов, сохраняя связь с традицией, должна интегрировать лучшие практики прошлого с инновационными образовательными технологиями, обеспечивая преемственность русской школы храмоздательства в XXI в. [Борисов, 2021].

Сравнительно-исторический анализ систем подготовки храмовых архитекторов позволил сопоставить русские традиции с византийской и западноевропейской (таблица 2).

Таблица 2.

Сопоставление русских традиций с византийской и западноевропейской

Критерий	Византийская традиция (IV–XV вв.)	Западноевропейская традиция (XII–XVIII вв.)	Русская традиция (X–XXI вв.)
Источники знаний	Античные трактаты и литургический опыт	Цеховые гильдии, монастырские школы	Артельное ученичество, позднее – академии
Методы обучения	Копирование константинопольских образцов	Чертежи, масонские ложи, готические книги с чертежами и конструктивными рисунками	Практика на стройке, «мерные храмы»
Роль Церкви	Непосредственный заказчик и идеолог	Контроль через епископов и монашеские ордена	Синодальный надзор, современные епархиальные отделы
Каноничность	Жесткая регламентация (например, тип крестово-купольного храма)	Вариативность (готика, ренессанс, барокко)	Сочетание канона с местными традициями (шатровые храмы)
Современность	Влияние на греческую и балканскую школы	Актуально для католического храмостроения	Возрождение неовизантийского и неорусского стилей

Русская система впитала византийскую каноничность, но развила уникальные региональные черты. В отличие от Европы, где доминировали светские архитектурные школы, в России до XVIII в. сохранялось церковно-артельное обучение [Швидковский, 2024].

Можно отметить региональные особенности в епархиях России. В Московской при подготовке акцент делается на реставрацию памятников XVI–XVII вв., архитектурная специфика состоит в узорочье и предпочтении шатровых храмов. В Новгородской – на изучении домонгольских традиций, архитектурная специфика – в лаконичных формах и фресковых ансамблях. В Сибирской – адаптации к климату (утепленные храмы), архитектурная специфика – смешение стилей, деревянное зодчество [Кривкова, 2021]. В Кубанской – во влиянии украинского барокко, архитектурная специфика – ярусные церкви с маковками. К проблемам относятся неравномерность (в центральных епархиях программы развиты лучше, чем в периферийных) и утрата

локальных школ, например, поморского деревянного зодчества [Лызина, 2024].

Роль ключевых институтов в системе подготовки епархиальных архитекторов заключается в следующем:

- церковные институты представлены Патриаршим советом по культуре (разработка концептуальных документов, экспертиза проектов), епархиальными архитектурными отделами (Московская епархия: 12 штатных архитекторов, курирующих 300 и болеестроек, Санкт-Петербургская: система конкурсного отбора проектов), монастырские строительные службы;
- государственные структуры представлены Минстерствами строительства и культуры РФ, профильными Комитетами;
- профессиональные сообщества (Союз архитекторов России и научные школы).

Существуют различия в светском и церковном подходе к архитектурному образованию (таблица 3).

Таблица 3.

Различия в светском и церковном подходе к архитектурному образованию (авторская)

Параметр	Светская система (вузы)	Церковная система (семинарии, курсы)
Акцент в обучении	Технологии, нормы, урбанистика	Каноны, литургическое пространство, символика
Преподаватели	Практикующие архитекторы	Богословы и реставраторы
Дисциплины	Моделирование, инженерные расчеты	Иконография, история византийского искусства
Проблемы	Отрыв от традиций храмо-строения	Дефицит технических знаний

Примером интеграции являются совместные программы по богословию и проектированию, а также епархиальные стажировки для студентов-архитекторов [Протоиерей Андрей Юрьевич..., 2021]. Кейсом успешного синтеза традиций является возрождение белокаменной резьбы через мастер-классы на базе реставрационных мастерских во Владимирской епархии, адаптация «тоновских» проектов к современным нормам (например, храм на 500 прихожан с лифтом для маломобильных) в Санкт-Петербургской митрополии, сочетание 3D-моделирования с артельными методами кладки в архитектурном бюро «Древнерусское зодчество» в Ярославле.

Итак, византийское наследие остается базой для русской традиции, но требует адаптации к современным реалиям. Региональные различия – не слабость, а ресурс для развития разнообразия

в храмовой архитектуре. Оптимальная модель представляет собой синтез церкви, которая задает канонические требования, вузов, которые обеспечивают техническую подготовку, реставраторов, которые сохраняют преемственность технологий. Перспективным является создание общероссийского стандарта подготовки с вариативными модулями для разных епархий.

Подготовка церковных зодчих представляет собой комплекс взаимосвязанных элементов:

- нормативно-правовая база (Федеральные законы об объектах культурного наследия, строительные нормы для культовых зданий, церковные регламенты);
- образовательные институты (духовные семинарии, академии, архитектурные вузы, курсы повышения квалификации);

– кадровый потенциал (преподаватели-богословы, практикующие архитекторы, реставраторы-наставники);

– материально-техническая база (учебные мастерские, цифровые ресурсы, базы практик – монастыри, строительные площадки).

Взаимосвязи ключевых компонентов представляют собой несколько блоков:

– богословско-искусствоведческий, в котором пересекаются символика архитектурных форм, каноны иконографии и проектирование иконостасов, но проблемы заключаются в расхождении трактовки канонов (например, допустимости западных влияний);

– технико-богословский, где примером интеграции является расчет нагрузок для куполов с учетом их сакральной геометрии и акустическое проектирование для литургических потребностей. Противоречия возникают между требованиями ГОСТ и церковными традициями (например, высота иконостаса);

– искусствоведческо-технический блок, совместные задачи в данном случае – являются применение исторических строительных техник (цемянка, плинфа) в современных условиях и 3D-реконструкция утраченных памятников.

К проблемам системных связей относятся нормативные коллизии, дисбаланс в образовании, кадровый дефицит, технологический разрыв.

Оптимизационная модель должна включать в себя создание координационного совета, куда войдут представители Российской православной церкви, Министерств, Союза архитекторов для согласования стандартов. Интеграционными механизмами могут служить Единый образовательный стандарт (включающий технические дисциплины, историю и теорию церковного искусства, богословие), сетевые программы, центры компетенций на базе крупных монастырей (Валаам, Соловки) – летние школы с практикой на реальных объектах.

Эффективность системы подготовки епархиальных архитекторов зависит от гармонизации нормативных требований, успешного сетевого взаимодействия образовательных институтов, инвестиций в кадры.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сформулировать ключевые выводы о современном состоянии и векторах развития профессиональной подготовки специалистов в области сакральной архитектуры.

Российская система демонстрирует уникальную способность сочетать глубокое осмысление византийских и древнерусских канонов, современные инженерные и цифровые технологии (BIM-моделирование, лазерное сканирование), лучшие практики европейских школ.

Оптимальная модель взаимодействия требует чёткого разграничения компетенций между Церковью (канонические требования), государством (нормативное регулирование) и профессиональным сообществом (технологические стандарты), создания постоянно действующих координационных советов на федеральном и епархиальном уровнях.

Необходима реализация трёхуровневой системы: базовый уровень (общедоступные онлайн-курсы по истории церковной архитектуры), профессиональный (аккредитованные программы в ведущих архитектурных вузах), экспертный уровень (стажировки в центрах компетенций (Валаам, Соловки, Троице-Сергиева Лавра).

Ключевыми показателями успеха к 2030 г. могут стать создание штатных архитектурных служб в епархиях, рост числа выпускников архитектурных вузов со специализацией в сакральном зодчестве, вхождение России в топ-10 стран по качеству подготовки реставраторов. Система подготовки храмовых архитекторов стоит на пороге качественного преобразования. Сохранение духовных традиций в сочетании с технологическим прогрессом позволит не только возрождать утраченные святыни, но и создавать подлинные шедевры церковного зодчества XXI в., продолжая великую русскую архитектурную традицию.

Среди перспективных направлений развития системы подготовки епархиальных архитекторов: разработка федерального образовательного стандарта по специальности «Церковная архитектура», расширение практико-ориентированных программ на базе реставрационных мастерских и строящихся храмовых комплексов, цифровизация наследия – использование 3D-моделирования и BIM-технологий для документирования и проектирования храмов.

Восстановление школы храмового зодчества – это не только профессиональный, но и культурно-духовный вызов. Грамотная подготовка архитекторов позволит избежать стилистических ошибок в новых постройках и сохранить аутентичность исторических памятников для будущих поколений.

Библиографический список

1. Архитектура и живопись храма : XXVII межд. Рождественские образовательные чтения «Традиции православного храмоостроительства» : мат. молодежной межвузовской конф. / под общ. ред. Г. В. Есаулова. Москва : МАРХИ, 2019. 132 с.
2. Архитектура и живопись храма : XXIX межд. Рождественские образовательные чтения «Традиции православного храмоостроительства» : мат. молодежной межвузовской конф. Москва : МАРХИ, 2021. 126 с.
3. Архитекторы Российской империи с начала XVIII века до 1917 года. Биографический словарь / под научн. рук. А. Ф. Крашенинникова. Москва : Гос. научно-исследовательский музей архитектуры имени А. В. Щусева, 2007. 288 с.
4. Бартенева М. И. Николай Бенуа. Ленинград : Стройиздат, 1994. 176 с.
5. Борисов С. В. Тематика курсового проектирования «Храмовое зодчество» Московского архитектурного института // Архитектура и живопись храма : XXIX межд. Рождественские образовательные чтения «Традиции православного храмоостроительства» : мат. молодежной межвузовской конф. Москва : МАРХИ, 2021. С. 8–18.
7. Копылов П. И. Православный храм в современном городе // Архитектура и живопись храма : XXIX межд. Рождественские образовательные чтения «Традиции православного храмоостроительства» : мат. молодежной межвузовской конф. Москва : МАРХИ, 2021. С. 27–31.
8. Кривкова А. А. Храмовый комплекс в экстремальных условиях севера // Архитектура и живопись храма : XXIX междун. Рождественские образовательные чтения «Традиции православного храмоостроительства» : мат. молодежной межвузовской конф. Москва : МАРХИ, 2021. С. 83–90.
9. Лисовский В. Г. Леонтий Бенуа (Архитекторы Санкт-Петербурга). Санкт-Петербург : Белое и Чёрное, 2003. 352 с.
10. Лызина А. Г. Тип храма с пристенными угловыми опорами на территории Пензенской области : мат. XXXVI междун. научно-практической конф. «Вопросы планировки и застройки городов» / А. Г. Лызина, Д. Р. Амирова ; под. ред. И. А. Херувимовой, Н. В. Соколовой. Пенза : Пензенский гос. ун-тет архитектуры и строительства, 2024. С. 282–287.
11. Масленицына С. П. Законодательство по охране церковных памятников в России в XVIII – первой половине XIX вв. // Художественное наследие. Вып. 17. Москва, 1999.
12. Муртазина Л. М. Профессиональная и общественная деятельность архитекторов Казанской губернии: Вторая половина XIX – начало XX вв. Казань, 2000. 186 с. URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/29572?show=full> (дата обращения: 20.06.2025).
13. Никифорова Е. М. Архитектурно-строительное законодательство в допетровской Руси // Клио: ежемессячный журнал для ученых. 2023. № 03 (195). С. 78–83.
14. Петронюк И. С. Творчество в формировании и развитии личности / И. С. Петронюк, С. В. Кривых // Педагогика и психология творчества : сб. научн. тр. / под ред. Т. И. Сидненко, Е. М. Никифорова. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГАУ, 2015. С. 47–56.
15. Полный свод Законов Российской империи. Собр. 1-е. Санкт-Петербург, 1835–1910. 757 с.
16. Протоиерей Андрей Юрьевич. Своеобразие Православной традиции в современном храмоостроительстве. Мифы и реальность / Архитектура и живопись храма: XXIX междун. Рождественские образовательные чтения «Традиции православного храмоостроительства» : мат. молодежной межвузовской конф. Москва : МАРХИ, 2021. С. 5–7.
17. Реброва Р. В. Архитекторы духовного ведомства, виды должностей. Архитекторы Санкт-Петербургской епархии // Вестник ВГУ, Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 1. С. 85–87.
18. Тилинский А. И. Руководство для проектирования и постройки зданий. 2-ое изд. Санкт-Петербург : Тип. А. С. Суворина, 1912. 11 с.
19. Швидковский Д. О. Русское храмовое зодчество и архитектурное образование / Д. О. Швидковский, С. В. Борисов, Н. А. Коротаев // Вестник государственной экспертизы. Москва, 2024, № 1 (30). С. 102–107.
20. Швидковский О. Три века МАРХИ: исторические образы московской архитектурной школы / О. Швидковский, Г. В. Есаулов // ACADEMIA. Архитектура и строительство. 2024. № 1. С. 5–19.

Reference list

1. Arhitektura i zhivopis' hrama : XXVII mezhhdun. Rozhdestvenskie obrazovatel'nye chtenija «Tradicii pravoslavnogo hramostroitel'stva» = Architecture and painting of the temple: XXVII international Christmas educational readings «Traditions of Orthodox temple building» : mat. molodezhnoj mezhvuzovskoj konf. / pod obshhej redakciej G. V. Esaulova. Moskva : MARHI, 2019. 132 s.
2. Arhitektura i zhivopis' hrama : XXIX mezhhdun. Rozhdestvenskie obrazovatel'nye chtenija «Tradicii pravoslavnogo hramostroitel'stva» = Architecture and painting of the temple: XXIX international Christmas educational readings «Traditions of Orthodox temple building» : mat. molodezhnoj mezhvuzovskoj konf. Moskva : MARHI, 2021. 126 s.
3. Arhitektory Rossijskoj imperii s nachala XVIII veka do 1917 goda. Biograficheskij slovar' = Architects of the Russian Empire from the beginning of the XVIII century to 1917. Biographical Dictionary / pod nauchn. ruk. A. F. Krashenninnikova. Moskva : Gos. nauchno-issledovatel'skij muzej arhitektury imeni A. V. Shhuseva, 2007. 288 s.
4. Barteneva M. I. Nikolaj Benua = Nicholas Benois. Leningrad : Strojizdat, 1994. 176 s.

5. Borisov S. V. Tematika kursovogo proektirovaniya «Hramovoe zodchestvo» Moskovskogo arhitekturnogo instituta = Topics of course design «Temple Architecture» of Moscow Architectural Institute / Arhitektura i zhivopis' hrama : XXIX mezhdun. Rozhdestvenskie obrazovatel'nye chtenija «Tradicii pravoslavnogo hramostroitel'stva» : mat. molodezhnoj mezhvuzovskoj konf. Moskva : MARHI, 2021. S. 8–18.

7. Kopylov P. I. Pravoslavnyj hram v sovremennom gorode = Orthodox church in a modern city / Arhitektura i zhivopis' hrama : XXIX mezhdun. Rozhdestvenskie obrazovatel'nye chtenija «Tradicii pravoslavnogo hramostroitel'stva» : mat. molodezhnoj mezhvuzovskoj konf. Moskva : MARHI, 2021. S. 27–31.

8. Krivkova A. A. Hramovyy kompleks v jekstremal'nyh uslovijah severa = Temple complex in extreme conditions of the north / Arhitektura i zhivopis' hrama : XXIX mezhdun. Rozhdestvenskie obrazovatel'nye chtenija «Tradicii pravoslavnogo hramostroitel'stva» : mat. molodezhnoj mezhvuzovskoj konf. Moskva : MARHI, 2021. S. 83–90.

9. Lisovskij V. G. Leontij Benua (Arhitektory Sankt-Peterburga) = Leonty Benois (Architects of St. Petersburg). Sankt-Peterburg : Beloe i Chjornoe, 2003. 352 s.

10. Lyzina A. G. Tip hrama s pristennymi uglovymi oporami na territorii Penzenskoj oblasti = Type of temple with wall corner supports in the Penza region : mat. HHHVI mezhdun. nauchno-prakticheskoy konf. «Voprosy planirovki i zastrojki gorodov» / A. G. Lyzina, D. R. Amirova ; pod. red. I. A. Heruvimovoj, N. V. Sokolovoj. Penza : Penzenskij gos. un-tet arhitektury i stroitel'stva, 2024. S. 282–287.

11. Maslencyna S. P. Zakonodatel'stvo po ohrane cerkovnyh pamjatnikov v Rossii v XVIII – pervoj polovine XIX vv. = Legislation on the protection of church monuments in Russia in the XVIII – the first half of the XIX centuries // Hudozhestvennoe nasledie. Vyp. 17. Moskva, 1999.

12. Murtazina L. M. Professional'naja i obshhestvennaja dejatel'nost' arhitektorov Kazanskoj gubernii: Vtoraja polovina XIX – nachalo XX vv. = Professional and social activities of architects of the Kazan province: The second half of the XIX – early XX centuries. Kazan', 2000. 186 s. URL:

<https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/29572?show=full> (data obrashhenija: 20.06.2025).

13. Nikiforenko E. M. Arhitekturno-stroitel'noe zakonodatel'stvo v dopetrovskoj Rusi = Architectural and construction legislation in pre-Petrine Russia // Klio: ezhemesjachnyj zhurnal dlja uchenyh. 2023. № 03 (195). S. 78–83.

14. Petronjuk I. S. Tvorchestvo v formirovanii i razvitii lichnosti = Creativity in the formation and development of personality / I. S. Petronjuk, S. V. Krivyh // Pedagogika i psihologija tvorchestva : sb. nauchn. tr. / pod red. T. I. Sidnenko, E. M. Nikiforenko. Sankt-Peterburg : Izd-vo SPbGAU, 2015. S. 47–56.

15. Polnyj svod Zakonov Rossijskoj imperii = Complete code of laws of the Russian Empire. Sobr. 1-e. Sankt-Peterburg, 1835–1910. 757 s.

16. Protoierej Andrej Jur'evich. Svoeobrazie Pravoslavnoj tradicii v sovremennom hramostroitel'stve. Mify i real'nost' = Archpriest Andrei Yuryevich. The originality of the Orthodox tradition in modern temple building. Myths and reality / Arhitektura i zhivopis' hrama : XXIX mezhdun. Rozhdestvenskie obrazovatel'nye chtenija «Tradicii pravoslavnogo hramostroitel'stva» : mat. molodezhnoj mezhvuzovskoj konf. Moskva : MARHI, 2021. S. 5–7.

17. Rebrova R. V. Arhitektory duhovnogo vedomstva, vidy dolzhnostej. Arhitektory Sankt-Peterburgskoj eparhii = Architects of the spiritual department, types of positions. Architects of the St. Petersburg Diocese // Vestnik VGU, Serija: Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija. 2008. № 1. S. 85–87.

18. Tilinskij A. I. Rukovodstvo dlja proektirovaniya i postrojki zdaniy = Guidelines for the design and construction of buildings. 2-oe izd. Sankt-Peterburg : Tip. A. S. Suvorina, 1912. 11 s.

19. Shvidovskij D. O. Russkoe hramovoe zodchestvo i arhitekturnoe obrazovanie = Russian temple architecture and architectural education / D. O. Shvidovskij, S. V. Borisov, N. A. Korotaev // Vestnik gosudarstvennoj jekspertizy. Moskva, 2024, № 1 (30). S. 102–107.

20. Shvidkovskij O. Tri veka MARHI: istoricheskie obrazy moskovskoj arhitekturnoj shkoly = Three centuries of MARCHI: historical images of Moscow architectural school / O. Shvidkovskij, G. V. Esaulov // ACADEMIA. Arhitektura i stroitel'stvo. 2024. № 1. S. 5–19.

Статья поступила в редакцию 23.05.2025; одобрена после рецензирования 10.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 23.05.2025; approved after reviewing 10.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

Научная статья
УДК 008 (1-6)
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-4-145-277
EDN: DPIJMX

Феномен инклюзивного театра в современной культуре

Татьяна Иосифовна Ерохина

Доктор культурологии, профессор, ректор Ярославского государственного театрального института имени Фирса Шишигина. 150000, г. Ярославль, ул. Депутатская, 15/43
tierokhina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8328-2546>

Аннотация. В статье представлены результаты культурологического анализа инклюзивного театра как феномена современной культуры. Автор обращается к содержанию инклюзии как социальной концепции, определяет особенности инклюзивного театра как направления современного театрального искусства, акцентирует внимание на генезисе инклюзивного театра, выделяя исторические вехи возникновения и развития инклюзивного театра в Европе, США и России. В статье представлены историко-хронологический и типологический подходы к генезису и эволюции инклюзивного театра в современной культуре, связанные с изменением представлений о цели и задачах инклюзивного театра, а также с изменением отношения к инклюзии в обществе. Автор обращается к зарубежным и отечественным примерам деятельности инклюзивных театров, рассматривает формирование фестивального пространства инклюзивных театров, позволившего укрепить статус и роль инклюзивных театров в социуме. Отдельное внимание автор уделяет особенностям инклюзивного театра как феномена культуры. Обозначены требования к актерской труппе, режиссеру и зрительской аудитории инклюзивного театра, рассмотрена инклюзия как двусторонний процесс развития отношений в современном обществе. Автор обращается к дискуссионным вопросам соотношения инклюзивного театра (в терминологическом и содержательном планах) с социальным театром, арт-терапией, интегральным и «особым/эксклюзивным» театром, подчеркивая отличия и пограничный характер существования современных театральных форм. Анализируя особенности бытования инклюзивного театра в современной культуре, автор обращается к реабилитационной и эстетической функциям инклюзивного театра.

Ключевые слова: инклюзия; инклюзивный театр; генезис; фестиваль; актер; зритель; реабилитационная функция; социальный театр

Для цитирования: Ерохина Т. И. Феномен инклюзивного театра в современной культуре // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 4 (145). С. 277–286. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-277>. <https://elibrary.ru/DPIJMX>

Original article

The phenomenon of inclusive theater in modern culture

Tatiana I. Erokhina

Doctor of culturology, professor, rector of Yaroslavl state theater institute named after Firs Shishigin. 150000, Yaroslavl, Deputatskaya st., 15/43
tierokhina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8328-2546>

Abstract. The article presents the results of cultural analysis of inclusive theater as a phenomenon of modern culture. The author addresses the content of inclusion as a social concept, defines the features of inclusive theater as a direction of modern theatrical art, focuses on the genesis of inclusive theater, highlighting the historical milestones in the emergence and development of inclusive theater in Europe, the USA and Russia. The article presents historical, chronological and typological approaches to the genesis and evolution of inclusive theater in modern culture, related to changing ideas about the goals and objectives of inclusive theater, as well as changing attitudes towards inclusion in society. The author refers to foreign and domestic examples of the activities of inclusive theaters, considers the formation of a festival space of inclusive theaters, which made it possible to strengthen the status and role of inclusive theaters in society. The author pays special attention to the peculiarities of inclusive theater as a cultural phenomenon. The requirements for the acting troupe, director and audience of an inclusive theater are outlined, inclusion is considered as a bilateral process of developing relations in modern society. The author addresses the controversial issues of the relationship of inclusive

theater (in terminological and substantive terms) with social theater, art therapy, integral and «special/exclusive» theater, emphasizing the differences and borderline nature of the existence of modern theatrical forms. Analyzing the peculiarities of the existence of inclusive theater in modern culture, the author turns to the rehabilitation and aesthetic functions of inclusive theater.

Key words: inclusion; inclusive theatre; genesis; festival; actor; viewer; rehabilitation function; social theatre

For citation: Yerokhina T. I. The phenomenon of inclusive theater in modern culture. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (4): 277-286. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-4-145-277>. <https://elibrary.ru/DPIJMX>

Введение

В современной культуре инклюзия занимает особое место: развитие инклюзивного образования, внедрение федеральных государственных стандартов, ориентированных на инклюзию, создание инклюзивных проектов, реализация государственной программы «Доступная среда», соблюдение принципов инклюзии в нормативных актах и повседневной практике, – все это свидетельствует об антропокультурных и социокультурных изменениях, происходящих в обществе. Исследователи отмечают, что инклюзия является универсалией современной культуры, имеющей огромный потенциал в различных сферах жизнедеятельности общества и преодолевающей дискриминационные практики в отношении человека [Судакова, 2023; Губина, 2021].

Инклюзия в современном гуманитарном знании трактуется достаточно широко. Этимология термина указывает на то, что целью инклюзии является *включение* людей с ограниченными возможностями здоровья в социум таким образом, чтобы они могли чувствовать себя полноценными членами общества. Ещё более важным становится понимание инклюзии как социальной концепции, «которая предполагает *гуманизацию* (здесь и далее курсив автора статьи) общественных отношений посредством обеспечения условий для *самореализации* каждого члена социума и формирования готовности к принятию *уникальности другого*» [Рубцова, 2017, с. 74].

Инклюзия рассматривается в современной культуре как проявление культуры «инновационного типа», как «особый тип культуры, содержанием которой является создание условий для личностной самореализации индивидов без ограничений их возможностей» [Первушина, 2019, с. 148]. Поскольку, как было отмечено выше, инклюзия затрагивает различные сферы культуры (образование, творчество, культуру повседневности и др.), развитие инклюзии требует системного и аксиологического подходов к инклюзивным практикам и проектам, создаваемым и реализуемым в разных направлениях жизнедеятельности современного общества.

В статье будет уделено внимание сфере художественной культуры, которая предполагает, с одной стороны, развитие творческих способностей каждого члена общества, а, с другой стороны, ориентирована на формирование нового уровня восприятия достижений «иной» личности – на достижение равноправного культурного процесса, в котором учитываются культурное многообразие и отказ от стереотипной системы оценок творческой деятельности.

Особую роль в формировании инклюзивного художественного пространства имеет театр. Исследователи отмечают, что «профессиональный инклюзивный театр имеет наибольший инклюзивный потенциал, так как благодаря своим практикам <...> развивает чувство “включенности/ инклюзии” на трех социальных уровнях – макро-, когда происходит “принятие” и видимость группы и ее проблем в публичном пространстве; мезо- через артикуляцию проблем и поддержку людей с инвалидностью через практики зрительского опыта; микроуровне, когда “обычные” участники получают опыт общения с людьми с инвалидностью, и происходит изменение идентичности/нормализация первых за счет роста социального капитала, практик и возможностей» [Полухина, 2022, с. 563].

Целью исследования стало осмысление феномена инклюзивного театра в современной культуре. Для реализации поставленной цели мы обратимся к генезису инклюзивного театра в истории культуры, определим исторический и типологический подход к эволюции инклюзивного театра, выявим особенности инклюзивного театра как социального и эстетического феномена.

Методология исследования базируется на социокультурном подходе к феномену инклюзивного театра. Теоретико-методологической базой стали аксиологические и культурно-антропологические исследования в сфере инклюзии, а также историко-культурные и социокультурные исследования, посвященные инклюзивному театру в современной культуре. Отметим, что особенности инклюзивных театров как правило рассматриваются с исторической точки зрения, а также в контексте инклюзивного обра-

зования и инклюзии как социального явления, что подчеркивает актуальность и значимость осмысления инклюзивного театра как феномена современной культуры.

Генезис инклюзивного театра

Дефиниция «инклюзивный театр», являясь частью инклюзии как социальной концепции, до сих пор остаётся одним из дискуссионных понятий: под инклюзивным театром понимают сценические постановки и/или театральные коллективы, участниками которых являются люди с ограниченными возможностями здоровья (например, люди с синдромом Ушера, Дауна, ДЦП и аутизмом, слабослышащие и слабовидящие). Тем не менее, практика развития театрального искусства позволяет утверждать, что инклюзивный театр сегодня – это *направление современного театра*, поскольку он обладает не только историко-культурным контекстом формирования и развития, инклюзивный театр имеет свою типологию, отличается особым художественным языком, позволяющим рассматривать его как самобытный театральный феномен.

Обращаясь к генезису инклюзивного театра, можно выделить два подхода к рассмотрению его истоков и развития: хронологический и типологический.

Первый, *хронологический подход*, акцентирует внимание на первых упоминаниях и опытах появления театральных постановок и театров, которые стали прообразами современных инклюзивных театров. Так, исследователи отмечают, что первые инклюзивные театральные труппы в Европе, США и России появляются примерно в одно и то же время: в 1960-е годы. В России первым инклюзивным театром стал «Театр мимики и жеста», открытый в 1962 году в Москве. Открытию театра предшествовало принятие в 1957 году Советом Министра РСФСР предложения Центрального правления Всероссийского общества глухих об организации Театральной студии глухих [История театра]. Известно, что в 1960 г. Высшее театральное училище им. Бориса Щукина взяло шефство над студией, и глухие актеры проходили профессиональную подготовку, которую курировал директор училища Борис Захава. Первый выпуск студии стал в дальнейшем основой нового театра [История театра].

Вместе с тем, первые упоминания о театральных постановках, которые сегодня можно назвать инклюзивными, относятся к началу XX века. Так, первые опыты инклюзивного театра в России свя-

заны с работой в 1920-е годы в Москве двух клубов глухонемых, один из которых прославился любительскими театральными постановками. Руководил этим драмкружком глухонемой актер Мамикон Казанянц, который снимался до революции в немом кино. Сохранились воспоминания участников коллектива, а также отклик на одну из постановок («Коварство и любовь» по Шиллеру) немецкого кинорежиссера Эрвина Пискатора: «Спектакль в исполнении коллектива глухонемых произвел на меня незабываемое впечатление. Герои великого Шекспира ожили на сцене. Необычайная мимика глухонемых, мастерство и пластичность жеста заставляют нас, слышащих, учиться у них» [Якупов, 2015, с. 11].

Не ставя перед собой цель упомянуть все театральные студии и театры, возникшие в зарубежной и отечественной инклюзивных практиках, обозначим те тенденции, которые наиболее характерны для становления инклюзивных театров. Так, помимо открытия театров для глухих (в России, как было отмечено выше, в 1962 году, в США – в 1967 году, в Англии – в 1969 году), стали появляться театры для слепых (в 1967 году в России театр «Внутреннее зрение», в 1979 году в Нью-Йорке «Театр слепых», а в дальнейшем – театр, «Преодолевающий барьеры»), детские театры (1974 г. в Лондоне открылся театр «Chickenshed» («Курятник»), в котором играли дети с различного рода заболеваниями) и др.

Появление первых инклюзивных театров обусловлено также деятельностью творческих личностей, чей жизненный опыт был напрямую связан с инклюзией. Так, в Европе в 1960-е годы основательницей современного инклюзивного танца стала Хильда Хоглер. Сын Хильды Хоглер родился с синдромом Дауна, и она создавала специальные танцевальные номера для него, а затем и для других детей с ментальными расстройствами, привлекая к своей работе не только людей с ограниченными возможностями здоровья, но и широкую аудиторию [Рубцова, 2017; Pascal, 2001]. В современной практике инклюзивный танец связан также с деятельностью Родни Белла (Новая Зеландия) – танцора, который выступает на инвалидной коляске, рассматривая её как продолжение своего тела [Dow, 2022], при этом вместе с ним в танцевальных постановках участвуют и обычные танцоры.

Отдельной исторической вехой в развитии инклюзивных театров стало создание в 1990 году в России специального высшего учебного учреждения, которое занимается профессиональной

подготовкой артистов театра, музыкантов, художников для инклюзивных театров – Государственный специализированный институт искусств (ныне – Российская государственная специализированная академия искусств). Студентами являются люди с ограниченными физическими возможностями, которые получают высшее образование и могут быть трудоустроены в инклюзивные театры [История РГСАИ].

На сегодняшний день существует достаточно большое количество театров и проектов, так или иначе связанных с инклюзией: берлинский театр «ТИКВА», основанный в 1990 году, английский «Театр Голубого Яблока» 2005 г. (для актеров с ограниченными интеллектуальными возможностями), израильский Театр слепоглухих «Nalaga'at» («Руками трогать») 2007 г. и др.

Наиболее известными инклюзивными театрами в России стали интегрированный театр-студия «Круг II» (1997 г.), объединяющий актеров с психическими заболеваниями, интеллектуальной недостаточностью, нарушениями опорно-двигательного аппарата, соматическими заболеваниями, генетическими заболеваниями, нарушениями слуха и без нарушений; «Театр простодушных» (1999 г., для людей с синдромом Дауна); театр «Недослов» (2003 г., театр неслышащих и слабослышащих актёров); театр «Взаимодействие» (2016 г., для людей с синдромом Дауна); Центр реализации творческих проектов «Инклюзион» (2017 г., целью которого стало развитие в разных городах России инклюзивного театра) и др.

Отметим, что широкую известность сегодня приобретают и региональные инклюзивные театры и проекты: «Открытая сцена» (Казань), «Перспектива» (Нижний Новгород), «На вырост» (Новосибирск) и др.

Следующим этапом развития инклюзивного театра как феномена современной культуры стало формирование фестивального пространства. Одним из первых инклюзивных фестивалей в России стал проект «Протеатр» (Москва, 2001 г.), молодежный интеграционный театральный фестиваль «Арт-сфера» (Москва, 2013 г.), парафестиваль «Театр – территория равных возможностей» (Самара, 2019 г.), Всероссийский форум-фестиваль социального театра «Особый взгляд» (Москва, 2019 г.), открытый фестиваль «ИН.АРТ» (Москва, 2021 г.), Всероссийский театральный фестиваль «Инклюзивная Астрахань» (Астрахань, 2023 г.), инклюзивный театральный фестиваль «не/норма» (Москва, 2025 г.) и др. Проводятся и международные фестивали инклю-

зивных театров в Германии, Канаде, США [Сokolova, 2024].

Второй, *типологический подход* к зарождению и эволюции инклюзивного театра, акцентирует внимание на этапах развития театра с точки зрения состава труппы. Обращаясь к особенностям актерского состава театра, исследователи предлагают следующую типологию инклюзивных театров, сложившуюся исторически, но актуальную и в современной социокультурной ситуации [Рубцова, 2017].

Первый этап генезиса инклюзивного театра связан с проведением границы между «традиционным» (обычным) театром, в котором играют актёры без особых потребностей, и своего рода «эксклюзивным» театром, предназначенным исключительно для людей с ограниченными возможностями. Этот период в истории инклюзивного театра можно обозначить периодом формирования «специальных театров», поскольку он характеризуется «специализацией» инклюзивных театров. Как правило, такая специализация связана с потребностями актеров и направлена на объединение людей с определёнными видами инвалидности (театр для глухих, театр для слепых, театр для людей с синдромом Дауна и т. д.) [Рубцова, 2017, с. 74]. Отметим, что указанная выше специализация остаётся востребованной и сегодня, поскольку опыт развития инклюзивного театра демонстрирует, что специализация театра вызвана как спецификой и сложностью организации театрального пространства для артистов и зрителей (жестовый театр для глухих и слабослышащих, наличие тифлопереводов в театре для слепых и т. д.), так и формированием закрытых и самодостаточных субкультур людей с ограниченными возможностями здоровья, которые не всегда готовы к созданию более широких коммуникативных связей с социумом.

Второй этап в развитии инклюзивного театра характеризовался постепенным переходом от театральных коллективов, в которых участвовали исключительно актёры с определёнными нарушениями, к *смешанным труппам*, открытым для участников с различными видами особых потребностей. В то же время люди с ограниченными возможностями делали первые шаги на сцене «традиционных театров», однако они по-прежнему составляли меньшинство по сравнению с другими участниками труппы [Рубцова, 2017, с. 75]. Этот период не только расширяет границы инклюзии, но и отражает изменение восприятия инклюзии в обществе. Примерами

смешанных театров являются театр слепоглухих «Nalaga'at» («Руками трогать»), основанный в 2007 году в Израиле актрисой и режиссером Адиной Таль. Актёры театра – глухие, слепые или слепоглухонемые люди, в том числе – с синдромом Ушера. В России примером смешанных инклюзивных театров стали проекты театральной студии «Инклюзион.Школа», в которой принимают участие люди с особенностями развития (слепоглухие, глухие, с частичной потерей зрения и слуха, ментальными особенностями и заболеваниями опорно-двигательного аппарата).

Третий этап в истории инклюзивного театра характеризуется «качественным сдвигом в сторону «интегрированных коллективов», где люди как с различными особенностями, так и без таковых являются *равноправными участниками постановок* (курсив автора статьи)» [Рубцова, 2017, с. 75]. Существенное отличие этого периода от предыдущих этапов связано с изменением восприятия инвалидности в обществе. Если в начале формирования инклюзивного театрального движения инвалидность в основном рассматривалась как нечто, что нужно *преодолеть или скрыть*, то на данном этапе она воспринимается как *ресурс для развития*. В инклюзивном театре этого типа участники не делятся на «людей с ограниченными возможностями» и «людей без ограничений», все участники рассматриваются как личности с уникальным набором индивидуальных характеристик. Такой подход ориентирован в первую очередь на *искусство как таковое*, а не на особенности его создателей, и инклюзивный театр этого типа получил название «интегрированного театра» [Рубцова, 2017, с. 75]. К интегрированным театрам относятся театр «ТИКВА» (Германия), театр «Апотете» (США). В России – театр «МИРТ» (Мастерская Интегрированный Реабилитационный Театр-студия Наталии Ораловой), театр «Круг II».

Таким образом, инклюзивный театр в зависимости от специфики актёрской труппы может быть специализированным, смешанным или интегрированным. Опыт зарубежной и отечественной практики демонстрирует, что все три типа инклюзивного театра остаются востребованными и актуальными в современной культуре, а восприятие инклюзии движется от осознания существования личности с ОВЗ к пониманию, что личность с ОВЗ – это личность с индивидуальным набором характеристик, как и «обычный» человек.

Особенности инклюзивного театра как социокультурного феномена

Анализируя специфику инклюзивного театра, можно выделить несколько ключевых особенностей, подчеркивающих самостоятельность и уникальность данного феномена.

Первая особенность связана с *целью*, которую ставит перед собой инклюзивный театр. Безусловно, цель инклюзивного театра не отличается от цели театра «обычного», в противном случае под сомнение ставится понимание инклюзивного театра как вида искусства. Тем не менее, цель инклюзивного театра неразрывно связана со спецификой его деятельности и особенностями участников театрального процесса, поэтому, анализируя деятельность инклюзивного театра, исследователи отмечают, что помимо «творческой самореализации людей с разными возможностями и потребностями через раскрытие их способностей в области театрального искусства», инклюзивные театры создают условия «для формирования “обратной” инклюзии» [Рубцова, 2017, с. 74], под которой понимается не только повышение качества жизни людей с ограниченными возможностями здоровья, но и формирование положительного восприятия человека с ОВЗ в культуре, формирование принимающей гуманной социальной позиции в социуме.

Вторая особенность связана с требованиями, которые предъявляют инклюзивные театры к *актерам, режиссерам и зрителям*.

Требования к артистам отличаются в зависимости от типа инклюзивного театра, но, тем не менее, исследователи обозначили эту особенность как «комплекс артистов» [Маламура, 2018]. «Комплекс артистов» связан с тем, что люди с инвалидностью обществом не воспринимаются как равные, что имеет двойные последствия: с одной стороны, в интегрированных, смешанных театральных труппах возникают барьеры восприятия людей с ограниченными возможностями здоровья как актеров, сложности создания актерского ансамбля; с другой стороны, сами актеры инклюзивных театров испытывают комплексы при работе с обычными людьми: «люди с инвалидностью стараются общаться с себе подобными, закливаясь в таких группах и не имея, в большинстве своём, возможности взаимодействия со здоровыми сверстниками» [Маламура, 2018, с. 336].

Требования к режиссерам связаны с необходимостью понимания специфики деятельности инклюзивных театров и особых актёров. В обра-

зовательной сфере отсутствуют направления и специальности, ориентированные на обучение режиссеров инклюзивного спектакля (исключением являются немногочисленные программы повышения квалификации или, в частности, магистерская программа «Социальный театр» (ГИТИС), в которой есть дисциплины, связанные с инклюзивным театром). Отсутствие государственных профессиональных стандартов приводит к отсутствию профессиональных режиссеров, что является проблемой существования инклюзивного театра, ориентированного на создание репертуарных спектаклей.

Требования к зрительской аудитории связаны с необходимостью ориентироваться на «своего» зрителя. Исследователи отмечают, что проблема зрителей для инклюзивного театра, возможно, является самой сложной и значимой [Шуклина, 2021], поскольку без зрителя невозможно существование театра и именно зрительское участие соответствует самому термину «инклюзия» – включение в творческий процесс зрителей, на которых и ориентирован театр. При этом зритель инклюзивного театра – это также «смешанный зритель», который представлен как людьми с ограниченными возможностями здоровья, так и людьми без ОВЗ. Специфика существования своего зрителя и связана с указанными ранее проблемами восприятия инклюзии в обществе. Неслучайно изучению зрительской аудитории инклюзивного театра исследователи уделяют особое место, отмечая неоднородность зрительской аудитории (люди с ОВЗ, их родственники и близкие, зрители без ОВЗ, которые могут быть как «случайными зрителями», так и поклонниками театра) [Полухина, 2022; Шуклина, 2021].

К особенностям инклюзивного театра относится и то, что он существует «на стыке искусства и иных сфер социокультурной реальности, работающий на грани социального и асоциального, нормативно приемлемого и отторгаемого, инклюзии и эксклюзии» [Шуклина, 2021, с. 120].

Инклюзивные театры современности развиваются в период «социального поворота», который характеризуется тем, что «функции профилактики, адаптации, моделирования, воспитания, социализации и просвещения обретают новые инструменты, реализуясь посредством социокультурных технологий, детерминирующих социальные изменения через продуцирование сопresутствия, соучастия, рефлексии и искренность людей с ОВЗ, вовлеченных в социально-культурные практики» [Шуклина, 2021, с. 122].

В театре формируются новые направления, формы и форматы, которые имеют сходства с инклюзивным театром и в связи с этим требуют отдельного рассмотрения их содержания и функций. Анализ исследовательской литературы позволил обозначить круг понятий, зачастую подменяющих собой дефиницию «инклюзивный театр»: социальный театр, арт-терапия, интегральный театр, особый (специальный, эксклюзивный) театр.

Не останавливаясь специально на особенностях каждого из указанных направлений современного театра, отметим, что объединяет все эти формы – социальная направленность.

Безусловно, социальный театр имеет сходства с инклюзивным театром, поскольку он также обращается к социальным проблемам и, как правило, в спектаклях социального театра принимают участие люди, оказавшиеся в сложном социальном положении (бездомные, безработные и т. д.) или с особенностями развития [Мухина, 2016]. У термина «социальный театр» существует достаточно большое количество аналогов, принятых в мировой театральной практике: «театр социальных изменений» или «прикладная драма» в Англии, «театральная педагогика» в Германии, «театр для развития» в Азии, Латинской Америке, Африке [Еваева, 2018]. Эти понятия довольно емко передают содержание и функции социального театра: задача театра привлечь внимание к проблемам общества, в идеале – способствовать решению проблем, изменить жизнь людей, принимающих участие в спектакле. Одна из задач инклюзивного театра, как мы отмечали выше, тоже связана с улучшением качества жизни людей с ОВЗ, но цель – противоположна: инклюзивный театр заявляет, что люди с ОВЗ – такие же творческие личности, как и «обычные» люди. Обратим внимание на то, что, по мнению некоторых исследователей, инклюзивный театр – одна из форм социального театра [Фатьянова], по другой версии – развитие инклюзивного театра привело к эволюции театра социального [Шуклина, 2021].

Еще один термин, который зачастую употребляется как синоним инклюзивного театра, арт-терапия. Несмотря на то, что арт-терапия на сегодняшний день ориентирована на разные социодемографические группы, принимает во внимание «культурные и институциональные условия», «использует богатый опыт культурного наследия с характерными для него формами художественной экспрессии и исцеляющей практики, связанной с творчеством и общением» [Ко-

пытин], арт-терапия представляет собой «форму лечебно-профилактической деятельности, основанную на использовании саногенного потенциала искусства и творческой активности людей» [Копытин]. Арт-терапия является инструментом социализации, что также сближает её с инклюзивным театром, но, по справедливому замечанию О. Султановой (автора инклюзивной лаборатории «Действие буквально»), арт-терапия подразумевает лечение и введение в зону комфорта, а инклюзивный театр – «выводит человека из зоны комфорта», что приводит к более быстрой социализации [Фатьянова]. Вероятно, сходство понятий сложилось исторически, поскольку инклюзивный театр действительно создавал пространство, позволяющее людям с ОВЗ адаптироваться к социуму, находить единомышленников, познавать особенности своего тела, физических и интеллектуальных возможностей. Более того, так или иначе сотрудники инклюзивного театра должны иметь представление об арт-терапии, обладать педагогическими навыками. Тем не менее – арт-терапия и инклюзивный театр обладают не только разными целями, но разными функциями, что свидетельствует о кардинальном различии этих понятий.

Наиболее близкий термин – интегральный театр, поскольку, как было обозначено выше, одним из типов инклюзивного театра является театр интегрированный. Тем не менее, исследователи отмечают, что термин «интеграция» скорее характеризует тип коллектива (например, театр «Круг II» позиционирует себя как интегрированный театр), а интегральный (производный от слова интеграция) театр направлен на создание доступной среды, на приспособлении людей с ОВЗ к социуму, в то время как инклюзивный театр предполагает «приспособить общество к нуждам людей с ОВЗ» [Фатьянова, 2019].

Термин «особый» (специальный, эксклюзивный) театр может быть рассмотрен как синоним понятию «инклюзивный театр», хотя отметим, что термин «инклюзия» предполагает активное включение всех участников в театральное пространство (режиссера, актеров, зрителей), в то время как понятия «специальный» или «особый» театр скорее подчеркивают исключительность театра, а не его равенство с другими театральными направлениями и формами.

Терминологическая дискуссия, по нашему мнению, обусловлена тем, что инклюзивный театр до сих пор не стал привычным и широко распространенным элементом культурного про-

странства. Значительная часть исследований, посвященных инклюзивному театру, в первую очередь, подчеркивают его *реабилитационную* функцию, оставляя в стороне функцию *эстетическую*.

В этом контексте особую роль приобретает позиция руководителя интегрированного театра-студии «Круг II» (Москва) А. Афонина, автора книги ««Особый театр» как жизненный путь», в которой сформулирован новый подход к социально-творческой реабилитации, целью которой становится развитие творческой деятельности, направленной на создание произведения искусства [Афонин, 2017]. По мнению А. Афонина, для людей с ограниченными возможностями здоровья особую роль приобретает концепция *жизнетворчества*, которая приобретает ценностный смысл: «Творчество – это всегда преодоление себя. Только на границах себя можно встретить истинное творчество. В этом и заключается подлинное, неповторимое авторство – творение самого себя. Возможно, авторское творчество у людей с особенностями развития – это преодоление рамок, заданных их ограничениями. Творчество – важный самостоятельный акт каждого человека» [Афонин, 2017, с. 28].

Безусловно, особенностью инклюзивного театра как социокультурного феномена является создание особого художественного языка, позволяющего утверждать наличие театральной эстетики и самостоятельности инклюзивного театра как направления современного театрального искусства. Специфика художественного языка инклюзивного театра, с одной стороны, обусловлена спецификой спектакля, который может быть связан с определенной специализацией постановки (спектакль для глухих, слепых и т. д.). Обращение к эстетическому дискурсу инклюзивного театра заслуживает отдельного внимания, на данном этапе сошлемся на исследования Г. Брандт [Брандт, 2017], М. Бредихиной [Бредихина, 2016], В. В. Петрова, Н. М. Заварничиной [Петров, 2022], Л. А. Торлоповой [Торлопова, 2021], В. О. Шмелевой [Шмелева, 2025], в которых представлены размышления об особенностях художественного языка инклюзивного театра.

Заключение

В современной культуре инклюзивный театр представляет собой сложное и самостоятельное явление. Несмотря на то, что в России небольшое количество театров позиционируют себя как инклюзивные, количество инклюзивных театров с каждым годом растёт.

История инклюзивного театра как феномена культуры начинает формироваться в начале XX века, но социальный статус и государственную поддержку инклюзивный театр приобретает в середине XX века. При этом, анализ истории возникновения и развития инклюзивного театра позволяет обозначить как историко-хронологический, так и типологический подходы к данному феномену.

Инклюзивный театр имеет специфические характеристики, связанные с целью, задачами и функциями театра, с созданием особой актерской труппы (специализированной, смешанной или интегрированной), зрительской аудитории (включающей как особого, так и «обычного» зрителя), формированием требований к режиссеру инклюзивного театра.

Имея функциональные сходства с социальным театром, арт-терапией, интегральным театром и «особым» театром, инклюзивный театр является самостоятельным феноменом, обладающим историко-культурным контекстом формирования и эволюции, спецификой художественного языка. Более того, формирование отличительных черт и характеристик инклюзивного театра отражает изменения инклюзии как социальной концепции современного общества, что позволяет говорить о нем как о феномене современной культуры.

Библиографический список

1. Афонин А. Б. «Особый театр» как жизненный путь. Москва : Городец, 2017. 156 с.
2. Брандт Г. «Почему я должна смотреть это как театральный зритель?» // Петербургский театальный журнал. 2017. № 4 [90] / URL: <https://ptj.spb.ru/archive/90/sociality-or-death/pochemu-yadolzhna-smotret-eto-kak-teatralnyj-zritel/?ysclid=mdnd2uofck540523086> (дата обращения: 11.05.2025).
3. Бредихина М. Театр особых утрат и возможностей // Театр. 2016. № 24/25. URL: <http://oteatre.info/teatr-osobyh-utrat-i-vozmozhnostej/> (дата обращения: 11.05.2025).
4. Губина Н. В. Аксиологический подход в практике инклюзивного театра / Н. В. Губина, Е. П. Тагильцева // Учёные записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств). № 2 (28). 2021. С. 79–84
5. Еваева А. Э. Социальный театр как психолого-педагогический феномен театральной культуры XX и XXI столетий // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 44. С. 143–149.
6. История театра // Театр мимики и жеста. URL: <https://teatrmig.ru/about/> (дата обращения: 11.05.2025).
7. История РГСАИ // Российская государственная специализированная академия искусств. URL: <https://rgsai.ru/sveden/istoriya-rgsai/> (дата обращения: 11.05.2025)
8. Копытин А. И. Клиническая и социальная арт-терапия и визуальная антропология // Клиническая и специальная психология. 2014. Т. 3, № 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2014_n1/cpse_2014_n1_Kopytin.pdf (дата обращения: 11.05.2025).
9. Маламура В. И. Проблемы инклюзии в театральном творчестве // Молодая наука : сб. научн. тр. научно-практ. конф. для студентов и молодых ученых / под ред. Н. Г. Гончарова. Симферополь : Ариал, 2018. С. 335–337.
10. Мухина А. (А)социальный театр и его имена // Театр. 2016. № 24–25. URL: <http://oteatre.info/asotsialnyj-teatr-i-ego-imena/> (дата обращения: 11.05.2025).
11. Петров В. В. Инклюзивный театр и его роль в социокультурном пространстве (к проблеме специфики и художественного языка) / В. В. Петров, Н. М. Заварницына // Сфера культуры. 2022. № 4 (10). С. 55–67
12. Первушина О. В. Проблемы формирования инклюзивной образовательной среды: ценности и принципы / О. В. Первушина, Н. В. Бабарыкина // Инклюзивное образование в сфере культуры : мат. Всерос. науч.-практ. конф. Барнаул : Изд-во Алт. гос. ин-та культуры, 2019. С. 148–155.
13. Полухина Е. Практики инклюзивного театра в России: анализ смыслов для участников и потенциала для социальных изменений / Е. Полухина, В. Дерезовская // Журнал исследований социальной политики. 2022. № 20 (4). С. 557–572.
14. Рубцова О. В. «Особый театр» как средство социальной инклюзии: зарубежный и отечественный опыт / О. В. Рубцова, А. В. Сидоров // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13, № 1. С. 68–80.
15. Соколова А. А. Инклюзивные театральные фестивальные пространства России и мира // Наука, образование и экспериментальное проектирование. Труды МАРХИ. 2024. С. 359–363.
16. Судакова Н. Е. Актуальные вопросы становления инклюзии как универсалии современной культуры: опыт России и ее ключевых партнеров // Общество: философия, история, культура. 2023. № 7. С. 50–55.
17. Торлопова Л. А. Театр как «образ жизни» человека с инвалидностью: антропологические наблюдения // Вестник антропологии. 2021. № 1 (53). С. 50–60.
18. Фатьянова У. Ольга Султанова: «В этом мире нет нормальных людей – мы все с особенностями. Исключений нет». Интервью // Manshuq. 24 января 2019. URL: <https://manshuq.com/life-inclusive-theatre-01-2019?ysclid=mdn8d8c0rp644537494> (дата обращения: 11.05.2025).
19. Шмелева В. О. Инклюзивный театр Роберта Уилсона: «Взгляд Глухого» (1970) // Кино-Культура. 2025. № 1. С. 58–70.

20. Шуклина Е. А. Инклюзивный театр: социокультурные характеристики аудитории, проблемы творчества и соучастия / Е. А. Шуклина, М. В. Певная // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2021. Т. 27, № 2. С. 120–131.

21. Якупов А. Н. О социально-культурной реабилитации инвалидов в сфере искусства (история, современное состояние, перспективы): научно-практ. пос. Москва: ИД «Научная библиотека», 2015. 64 с.

22. Dow S. Inspirational Dancer Rodney Bell Tours Meremere // The Guardian. August 11. 2022. URL: <https://www.nzedge.com/news/inspirational-dancer-rodney-bell-tours-meremere/> (дата обращения: 11.05.2025).

23. Pascal J. Hilde Holger: As a dancer and teacher she kept the spirit of German expressionism alive in London // The Guardian (2001-09-26); Retrieved (2012-12-27). URL: <https://www.theguardian.com/news/2001/sep/26/guardianobituaries1> (дата обращения: 11.05.2025).

Reference list

1. Afonin A. B. «Osobyj teatr» kak zhiznennyj put' = «Special Theater» as a life path. Moskva: Gorodec, 2017. 156 s.

2. Brandt G. «Pochemu ja dolzhna smotret' jeto kak teatral'nyj zritel'?» = «Why should I watch this as a theatrical spectator?» // Peterburgskij teatral'nyj zhurnal. 2017. № 4 [90] URL: <https://ptj.spb.ru/archive/90/sociality-or-death/pochemu-yadolzhna-smotret-eto-kak-teatralnyj-zritel/?ysclid=mdnd2uofck540523086> (data obrashhenija: 11.05.2025).

3. Bredihina M. Teatr osobyh utrat i vozmozhnostej = Theater of special losses and opportunities // Teatr. 2016. № 24/25. URL: <http://oteatre.info/teatr-osobyh-utrat-i-vozmozhnostej/> (data obrashhenija: 11.05.2025).

4. Gubina N. V. Aksiologicheskij podhod v praktike inkljuzivnogo teatra = Axiological approach in the practice of inclusive theater / N. V. Gubina, E. P. Tagil'ceva // Uchjonye zapiski (Altajskaja gosudarstvennaja akademija kul'tury i iskusstv). № 2 (28). 2021. S. 79–84

5. Evaeva A. Je. Social'nyj teatr kak psihologo-pedagogicheskij fenomen teatral'noj kul'tury XX i XXI stoletij = Social theater as a psychological and pedagogical phenomenon of theatrical culture of the XX and XXI centuries // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2018. № 44. S. 143–149.

6. Istorija teatra = History of the theater // Teatr mimiki i zhesta. URL: <https://teatrmig.ru/about/> (data obrashhenija: 11.05.2025).

7. Istorija RGSai = History of RSSAA // Rossijskaja gosudarstvennaja specializirovannaja akademija iskusstv. URL: <https://rgsai.ru/sveden/istoriya-rgsai/> (data obrashhenija: 11.05.2025)

8. Kopytin A. I. Klinicheskaja i social'naja art-terapija i vizual'naja antropologija = Clinical and social art therapy and visual anthropology // Klinicheskaja i special'naja psihologija. 2014. T. 3. № 1. URL:

https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2014_n1/cpse_2014_n1_Kopytin.pdf (data obrashhenija: 11.05.2025).

9. Malamura V. I. Problemy inkljuzii v teatral'nom tvorčestve = Problems of inclusion in theatrical creativity // Molodaja nauka: sb. nauchn. tr. nauchno-prakt. konf. dlja studentov i molodyh učenych / pod red. N. G. Goncharova. Simferopol': Arial, 2018. S. 335–337.

10. Muhina A. (A)social'nyj teatr i ego imena = (A)social theatre and its names // Teatr. 2016. № 24–25. URL: <http://oteatre.info/a-sotsialnyj-teatr-i-ego-imena/> (data obrashhenija: 11.05.2025).

11. Petrov V. V. Inkljuzivnyj teatr i ego rol' v soci-okul'turnom prostranstve (k probleme specifiky i hudozhestvennogo jazyka) = Inclusive theater and its role in the socio-cultural space (to the problem of specificity and artistic language) / V. V. Petrov, N. M. Zavaricyna // Sfera kul'tury. 2022. № 4 (10). S. 55–67

12. Pervushina O. V. Problemy formirovanija inkljuzivnoj obrazovatel'noj sredy: cennosti i principy = Problems of creating inclusive educational environment: values and principles / O. V. Pervushina, N. V. Babarykina // Inkljuzivnoe obrazovanie v sfere kul'tury: mat. Vseros. nauch.-prakt. konf. Barnaul: Izd-vo Alt. gos. in-ta kul'tury, 2019. S. 148–155.

13. Poluhina E. Praktiki inkljuzivnogo teatra v Rossii: analiz smyslov dlja uchastnikov i potenciala dlja social'nyh izmenenij = Inclusive theater practices in Russia: analysis of meanings for participants and potential for social change / E. Poluhina, V. Derezhovskaja // Zhurnal issledovanij social'noj politiki. 2022. № 20 (4). S. 557–572.

14. Rubcova O. V. «Osobyj teatr» kak sredstvo social'noj inkljuzii: zarubezhnyj i otechestvennyj opyt = «Special Theater» as a means of social inclusion: foreign and domestic experience / O. V. Rubcova, A. V. Sidorov // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2017. T. 13, № 1. S. 68–80.

15. Sokolova A. A. Inkljuzivnye teatral'nye festival'nye prostranstva Rossii i mira = Inclusive theatrical festival spaces of Russia and the world // Nauka, obrazovanie i jeksperimental'noe proektirovanie. Trudy MARHI. 2024. S. 359–363.

16. Sudakova N. E. Aktual'nye voprosy stanovlenija inkljuzii kak universalii sovremennoj kul'tury: opyt Rossii i ee ključevyh partnerov = Topical issues of the formation of inclusion as a universal of modern culture: the experience of Russia and its key partners // Obshhestvo: filosofija, istorija, kul'tura. 2023. № 7. S. 50–55.

17. Torlopova L. A. Teatr kak «obraz zhizni» che-loveka s invalidnost'ju: antropologicheskie nabljudenija = Theater as a «lifestyle» of a person with a disability: anthropological observations // Vestnik antropologii. 2021. № 1 (53). S. 50–60.

18. Fat'janova U. Ol'ga Sultanova: «V jedom mire net normal'nyh ljudej – my vse s osobennost'jami. Isključenij net». Interv'ju = Olga Sultanova: «There are no normal people in this world – we are all with peculiarities. There are no exceptions». Interview // Manshuq. 24 janvarja

2019. URL: <https://manshuq.com/life-inclusive-theatre-01-2019?ysclid=mdn8d8c0rp644537494> (data obrashhenija: 11.05.2025).

19. Shmeleva V. O. Inkluzivnyj teatr Roberta Uilsona: «Vzgljad Gluhogo» (1970) = Robert Wilson Inclusive Theatre: «The Deaf Man's View» (1970) // Kino-Kul'tura. 2025. № 1. S. 58–70.

20. Shuklina E. A. Inkluzivnyj teatr: sociokul'turnye harakteristiki auditorii, problemy tvorchestva i souchastija = Inclusive theater: socio-cultural characteristics of the audience, problems of creativity and complicity / E. A. Shuklina, M. V. Pevnaja // Izvestija Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 1, Problemy obrazovanija, nauki i kul'tury. 2021. T. 27, № 2. S. 120–131.

21. Jakupov A. N. O social'no-kul'turnoj rehabilitacii invalidov v sfere iskusstva (istorija, sovremennoe sos-

tojanie, perspektivy) = On social and cultural rehabilitation of disabled people in the field of art (history, current state, prospects) : nauchno-prakt. pos. Moskva : ID «Nauchnaja biblioteka», 2015. 64 s.

22. Dow S. Inspirational Dancer Rodney Bell Tours Meremere // The Guardian. August 11. 2022. URL: <https://www.nzedge.com/news/inspirational-dancer-rodney-bell-tours-meremere/> (data obrashhenija: 11.05.2025).

23. Pascal J. Hilde Holger: As a dancer and teacher she kept the spirit of German expressionism alive in London // The Guardian (2001-09-26); Retrieved (2012-12-27). URL:

<https://www.theguardian.com/news/2001/sep/26/guardianobituaries1> (data obrashhenija: 11.05.2025).

Статья поступила в редакцию 29.05.2025; одобрена после рецензирования 19.06.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 29.05.2025; approved after reviewing 19.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

YAROSLAVL PEDAGOGICAL BULLETIN

Научный журнал

2025 – № 4 (145)

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 36 п. л., 29,32 уч.-изд. л. Формат 60×90/8.
Печать ризографическая. Заказ № 123. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 22.09.2025

Цена свободная

Издатель

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского» (ЯГПУ)
150066, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
Адрес типографии: 150066, г. Ярославль, Которосльская наб., 44