



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 — № 5 (146)

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. — № 5 (146). — 267 с. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2025-5-146. — EDN YCGLIU.
2025, № 5 (146). 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 Стилуотера, Оклахома, США; **О. Н. Астафьева**, доктор философских наук, профессор, директор Научно-образовательного центра «Гражданское общество и социальной коммуникации» ИГСУ РАНХиГС; **В. В. Афанасьев**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой геометрии и алгебры Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **В. Н. Белкина**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Т. И. Ерохина**, доктор культурологии, профессор, и. о. ректора, Ярославский государственный театральный институт имени Фирса Шишигина; **Л. А. Закс**, доктор философских наук, профессор, ректор Гуманитарного университета, г. Екатеринбург; **А. В. Золотарева**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **Е. И. Казакова**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой непрерывного филологического образования и образовательного менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета; **В. К. Кантор**, доктор философских наук, профессор, заведующий Международной лабораторией исследований русско-европейского интеллектуального диалога Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; **А. В. Карпов**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Заслуженный деятель науки РФ, Заслуженный работник высшей школы РФ, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова; **К. В. Карпинский**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, г. Гродно, Беларусь; **И. В. Кондаков**, доктор философских наук, профессор кафедры истории и теории культуры Российского государственного гуманитарного университета, заместитель председателя Научного совета «История мировой культуры»; **Х. Люк**, доктор психологических наук, профессор Университета Хагена, директор Института психологии Курта Левина, Германия; **С. Г. Макеева**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; **С. А. Никольский**, доктор философских наук, главный научный сотрудник, руководитель сектора философии культуры Института философии РАН; **А. Б. Пермиловская**, доктор культурологии, главный научный сотрудник Федерального исследовательского центра комплексного изучения Арктики им. академика Н. П. 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. — № 5 (146). — 267 p. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2025-5-146. — EDN YCGLIU.

2025, № 5 (146). 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>Серебренников Л. Н., Дидковская Ю. В.</i> Содержание допрофессиональной подготовки школьников к эксплуатации беспилотных летательных аппаратов _____	8
<i>Богус М. Б.</i> Социальный интеллект в профессиональном становлении специалиста _____	21
<i>Дейч Б. А., Чернов Д. В.</i> Моделирование экспертно-педагогического анализа реализации проекта «Разговоры о важном» в образовательной организации _____	31
<i>Шкуров А. Ю.</i> Управляющие советы образовательных организаций как движущие силы волонтерства _____	39
<i>Денищенко В. А., Вацкель Е. А.</i> Философско-аксиологические основания модели развития личностно-ценностного отношения к человеку в системе медицинского образования _____	50
<i>Дун Сюй</i> Эволюция высшего иноязычного образования в Китае: исторический путь и ключевые детерминанты _____	60

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Хазова С. А.</i> Трансформация конкурентных качеств россиян как основание организации воспитательного процесса в вузе _____	68
<i>Хамов Г. Г., Тимофеева Л. Н.</i> Возможности применения теоретико-числовых задач для формирования навыков самостоятельной работы студентов-математиков _____	79
<i>Байбородова Л. В.</i> Концептуальные основы подготовки советников директоров по воспитанию в условиях магистратуры _____	90
<i>Шаламова О. О., Лопанова Е. В.</i> Содержание и структура компетенции психолога в области безопасности профессиональной деятельности _____	101
<i>Шевцова М. А.</i> Формирование поликультурно-медиативной компетенции советника директора по воспитанию _____	109
<i>Авсиевич П. Д.</i> Понимание студентами социокультурных реалий в аутентичных текстах как основа формирования их фонового знания иностранного языка _____	120
<i>Воног В. В.</i> Практико-ориентированное обучение будущих инженеров в системе иноязычной подготовки _____	132
<i>Касаткина Н. Н., Тевс В. В.</i> Сопровождение адаптации студентов младших курсов в процессе изучения иностранного языка для специальных целей _____	139

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

<i>Толочек В. А.</i> Принципы отечественной психологии: pro et contra. Часть 2 _____	150
<i>Стояхина Н. Ю., Костригин А. А.</i> Институционализация советской психологии в послевоенный период _	163

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Симановский А. Э.</i> Связь симметрии зрительного образа и эстетического восприятия _____	180
<i>Карпова Е. В.</i> Личностные детерминанты мотивации достижения и мотивации безопасности в учебной деятельности _____	190
<i>Крамская Л. А., Одинцова О. Ю., Филатова Ю. С.</i> Роль образовательной среды в адаптивности и профилактике стресса у будущих врачей _____	197

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

Теоретические аспекты изучения культурных процессов

<i>Богословский В. В.</i> Манипуляция как инструмент процесса обоснования: логический аспект _____	210
<i>Спешилова Е. И.</i> Городское воображаемое как культурологический концепт _____	220

Исторические аспекты изучения культурных процессов

<i>Никифорова Л. В.</i> Гипотеза русского Возрождения в контексте культуры России конца XV–XVI веков _____	228
<i>Капустина Ю. Е.</i> Музеи-заповедники в современном культурном пространстве России _____	240

Культуросообразные практики

<i>Федотова Н. Г.</i> Места памяти о Великой Отечественной войне в пространстве современного города _____	248
<i>Семенихина О. В.</i> Историко-культурный дискурс фестиваля как социокультурного феномена _____	259
<i>Errata</i> _____	267



THE CONTENT

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Serebrennikov L. N., Didkovskaya Y. V. The content of pre-professional training of schoolchildren for the operation of unmanned aerial vehicles _____	9
Bogus M. B. Social intelligence in the professional development of a specialist _____	21
Deich B. A., Chernov D. V. Modeling of the expert-pedagogical analysis of implementing the project «Conversations about important things» in an educational organization _____	31
Chkurov A. Yu. Governing boards of educational institutions as driving forces of volunteering _____	39
Denishenko V. A., Vatskel E. A. Philosophical and axiological basis of model for development of personal-value attitude to a human within medical education _____	50
Dong Xu Evolution of higher foreign language education in China: historical path and key determinants _____	60

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Khazova S. A. Transformation of competitive qualities of russians as a basis for organizing the educational process at the university _____	69
Khamov G. G., Timofeeva L. N. Possibilities of applying number-theoretic problems to develop independent work skills for students of mathematics _____	79
Bayborodova L. V. The conceptual foundations of the training of advisors to directors for education in the conditions of a master's degree programme _____	90
Shalamova O. O., Lopanova E. V. The content and structure of the psychologist's competence in the field of the psychologist's _____	101
Shevtsova M. A. Formation of multicultural-mediational competence advisor to the director for educational work _____	109
Avsieich P. D. Identification of the socio-cultural potential of a contemporary authentic literary text with the aim of forming the background knowledge of future foreign language teachers _____	120
Vonog V. V. Practically oriented training of future engineers in the system of foreign language training _____	132
Kasatkina N. N., Tevs V. V. Supporting the professional development of junior students in the process of learning a foreign language for specific purposes _____	139

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Tolochek V. A. Principles of russian psychology: pro et contra. Part 2 _____	151
Stoyukhina N. Yu., Kostrigin A. A. Institutionalization of soviet psychology in the post-war period _____	163

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Simanovsky A. E. The relationship between the symmetry of the visual image and aesthetic perception _____	181
Karpova E. V. Personal determinants of achievement motivation and safety motivation in learning activity _____	190

<i>Kramskaya L. A., Odintsova O. Y., Filatova Y. S.</i> The role of the educational environment in adaptability and stress prevention in future doctors _____	198
---	-----

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

Theoretical aspects in studying cultural processes

<i>Bogoslovsky V. V.</i> Manipulation as a tool of the justification process: logical aspect _____	211
<i>Speshilova E. I.</i> Urban imaginary as a concept in cultural studies _____	220

Historical aspects of the study of cultural processes

<i>Nikiforova L. V.</i> The hypothesis of the russian Renaissance in the context of russian culture in the late XV-th – XVI-th centuries _____	229
<i>Kapustina Yu. E.</i> Museum-reserves in the modern cultural space of Russia _____	240

Culture conformable practices

<i>Fedotova N. G.</i> The Great Patriotic war memory sites in a space of a modern city _____	248
<i>Semenikhina O. V.</i> Historical and cultural discourse of the festival as a socio-cultural phenomenon _____	259
Errata _____	267

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Научная статья

УДК 37.036

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-8

EDN: YDJYCE

**Содержание допрофессиональной подготовки школьников к эксплуатации беспилотных
летательных аппаратов**

Лев Николаевич Серебrenников¹, Юлия Валерьевна Дидковская²

¹Доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и информационных технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, Республиканская, 108/1

²Педагог дополнительного образования, Ярославский градоостроительный колледж. 150040, г. Ярославль, ул. Чайковского, 55

¹l.serebrennikov@yspu.org, <https://orcid.org/0009-0009-8618-6427>

²Julia23031992@yandex.ru, <https://orcid.org/0008-0009-9485-9648>

Аннотация. В статье обосновывается важность профессиональной ориентации школьников с учетом развивающегося рынка труда и образования, формирования профессионально важных качеств учащихся. В условиях стремительного развития технологий и цифровизации всех сфер жизни общества возрастает потребность в подготовке специалистов, владеющих современными технологиями. Робототехника, 3D-моделирование и автоматизированные системы становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, формируя у учащихся инженерное мышление, креативность и готовность к решению сложных задач. Одним из актуальных направлений научно-технического развития производства является автоматизированное управление, в частности беспилотными транспортными средствами различного назначения. С целью комплексного решения задач профориентации на современные профессии и разработки содержания подготовки школьников к получению профессии «Оператор наземных средств управления беспилотными летательными аппаратами» проведен анализ стандартов по данной профессии, требований, предъявляемых к ней, а также существующей практики такой подготовки, которая сегодня имеется в центральных регионах России (Москве, Московской, Ленинградской Владимирской, Ярославской областях). Выявлены общие педагогические и организационные задачи и проблемы в подготовке школьников, особенности ее организации. Рассматриваются некоторые теоретические положения, определяющие содержание подготовки. На основе анализа Федеральных государственных общеобразовательных стандартов определен потенциал ряда дисциплин основной и старшей школы (технология, информатика, ОБЖ) для получения профессии «Оператор наземных средств управления беспилотными летательными аппаратами», а также показаны возможности изучения предметов по выбору, профильного обучения в старшей школе, внеурочной деятельности и дополнительного образования, подчеркивается важность сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; подготовка школьников к получению профессии; содержание подготовки; федеральный государственный образовательный стандарт; учебный предмет труд; технология; профессиональный стандарт; оператор наземных средств управления беспилотными летательными аппаратами

Для цитирования: Серебrenников Л. Н., Дидковская Ю. В. Содержание допрофессиональной подготовки школьников к эксплуатации беспилотных летательных аппаратов // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 8–20. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-8>. <https://elibrary.ru/YDJYCE>

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

The content of pre-professional training of schoolchildren for the operation of unmanned aerial vehicles

Lev N. Serebrennikov¹, Yulia V. Didkovskaya²

¹Doctor of pedagogical sciences, professor at department of physics and information technologies, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

²The teacher of additional education, Yaroslavl city planning college. 150040, Yaroslavl, Tchaikovsky st., 55

¹l.serebrennikov@yspu.org, <https://orcid.org/0009-0009-8618-6427>

²Julia23031992@yandex.ru, <https://orcid.org/0008-0009-9485-9648>

Abstract. The article substantiates the importance of professional orientation of schoolchildren, taking into account the developing labor market and education, and the formation of professionally important qualities of students. With the rapid development of technology and digitalization of all spheres of society, there is an increasing need to train specialists with the skills to work with modern technologies. Robotics, 3D-modeling, and automated systems are becoming an integral part of the educational process, shaping students' engineering thinking, creativity, and willingness to solve complex problems. One of the relevant aspects of the production development is the provision of management, in particular, unmanned vehicles for various purposes. In order to solve the problems of career guidance for a modern profession, to develop the content of preparing schoolchildren for the profession of «Operator of ground-based control for unmanned aerial vehicles», the standards for this profession are analyzed, the requirements for it are identified, as well as the existing practice of such training, which is currently available in the central regions of Russia (Moscow and Moscow, Leningrad, Vladimir and Yaroslavl regions). The general pedagogical and organizational problems in preparing schoolchildren, difficulties in its organization are revealed. Some theoretical provisions defining the content of training based on the study of publications on this issue are considered. Based on the analysis of Federal State General Education Standards, the potential of a number of primary and high school disciplines (technology, computer science, housing and communal services) for obtaining the profession of «Operator of ground-based controls for unmanned aerial vehicles» is determined, and the possibilities of studying elective subjects, specialized training in high school, extracurricular activities and additional education are shown, the importance of networking is emphasized.

Key words: professional self-determination; preparation of schoolchildren for profession; content of training; federal state educational standard; educational subject labor; technology; professional standard; operator of ground-based controls for unmanned aerial vehicles

For citation: Serebrennikov L. N., Didkovskaya Y. V. The content of pre-professional training of schoolchildren for the operation of unmanned aerial vehicles. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 8-20. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-8>. <https://elibrary.ru/YDJYCE>

Введение

Подготовка кадров для развития экономики страны ставит задачи модернизации системы образования, способствующей повышению эффективности профессионального самоопределения и трудового воспитания учащихся, созданию условий успешного продвижения по выбранному профессиональному пути. Этому способствует введение в систему образования программы «Профессионалитет» [Федеральный проект «Профессионалитет»... , 2025], направленной на опережающее профессиональное развитие и становление подрастающего поколения, в том числе – прохождением школьниками допрофессио-

нальной подготовки или профессионального обучения одновременно с получением общего образования. Обеспечение процессов социально-профессионального самоопределения школьников требует решения ряда задач в условиях развивающегося рынка труда и образования, выявления и реализации профессионально важных качеств учащихся.

Актуальным аспектом развития производства является обеспечение современных технологических процессов и средств автоматизации управления. Это охватывает широкий спектр отраслей и специальностей, ярким примером которых выступают системы беспилотных транспортных

средств различного назначения, в том числе беспилотные авиационные системы (БАС).

В условиях стремительной цифровизации и автоматизации производственных процессов особую актуальность приобретает подготовка кадров для высокотехнологичных отраслей, например, для сферы беспилотных авиационных систем (БПЛА). В России беспилотные технологии находят применение в различных отраслях:

- военном деле,
- сельском хозяйстве (мониторинг полей, точное земледелие),
- логистике (доставка грузов),
- промышленности (инспекция объектов),
- МЧС (поисково-спасательные операции),
- геодезии и картографии и др.

Это создает устойчивый спрос на квалифицированных операторов БПЛА, владеющих не только навыками их пилотирования, но и обслуживания. Рост применения беспилотных летательных аппаратов (БПЛА) в различных сферах деятельности делает профессию оператора БПЛА одной из самых востребованных на рынке труда в нынешнее время. Однако в России наблюдается дефицит квалифицированных кадров, способных не только управлять дронами, но и проектировать, программировать и анализировать данные. В этой связи раннее вовлечение учащихся в технические дисциплины, такие как робототехника, 3D-моделирование и автоматизированные системы, формирует базу формирования способностей для осознанного профессионального выбора.

Цифровая трансформация экономики страны находит отражение в содержании дисциплин естественно-научного цикла и в системе трудового (технологического) обучения и воспитания учащихся. Структура и содержание федеральных программ предмета «Труд (технология)», представленных в модулях современных технологий, учитывают направления инновационного развития экономики и ставят задачу совершенствования системы профессионального самоопределения и обучения по наиболее значимым направлениям развития экономики. В связи с этим программа по труду (технологии) в общеобразовательных школах играет ключевую роль в подготовке будущих кадров для высокотехнологичных отраслей экономики.

Методология и методы исследования

Цель статьи: по результатам анализа требований ФГОС, существующей практики и публи-

каций выявить проблемы подготовки школьников к профессии оператора беспилотных летательных аппаратов и предложить возможный вариант формирования компетенций оператора БПЛА в условиях образовательной организации на основе сетевого взаимодействия.

Методологическую основу исследования составляет **компетентностный подход**, означающий ориентацию на компетенции профессионального стандарта и ФГОС общего образования при определении содержания подготовки старшеклассников к профессии оператора БПЛА. Также мы опираемся на **интегративный подход** к подготовке обучающихся к данной профессии, позволяющий объединить ресурсы различных сфер деятельности школьников, возможности учебного процесса, внеурочной деятельности и дополнительного образования, а также использовать сетевое взаимодействие организаций общего и профессионального образования.

Основными **методами исследования** являются анализ, синтез, систематизация и обобщение опыта решения исследуемой нами проблемы в разных регионах России на основе изучения материалов сайтов организаций, осуществляющих подготовку обучающихся к профессии оператора БПЛА, а также изучение публикаций, посвященных содержанию такой подготовки. Использовались материалы наблюдений, полученных в процессе обучения школьников на базе Ярославского градостроительного колледжа, при изучении ряда профильных курсов и в процессе проведения ряда профессиональных проб, связанных с трудовой деятельностью оператора БПЛА.

Результаты исследования и их обсуждение

Для определения содержания подготовки школьников к получению профессии «Оператор наземных средств управления беспилотными летательными аппаратами» необходимо изучить имеющиеся профессиональные стандарты. Профессиональный стандарт № 17.071 «Специалист по эксплуатации и обслуживанию беспилотных авиационных систем» [Профессиональный стандарт № 17.071..., 2020] и профессиональный стандарт 40.109 «Оператор наземных средств управления беспилотными летательными аппаратами» [Профессиональный стандарт 40.109..., 2020] определяют трудовые функции по обеспечению комплекса профессиональных задач в данной сфере деятельности:

- подготовка к полетам (изучение полетного задания);

- выполнение полетов (управление полетом, выполнение полетного задания);
- принятие решений (о возвращении или посадке в случае возникновения угрозы и др.);
- действия при особых случаях: проведение поисковых и информационных действий при аварийной посадке;
- послеполетный осмотр и устранение неисправностей;
- ведение полетной и технической документации, в том числе в электронном виде.

Опираясь на требования указанных стандартов, мы определили **трудовые функции** с учетом современных условий **по обслуживанию и управлению БПЛА**, которые предполагают формирование соответствующих **компетенций** исполнителя.

1. Подготовка БПЛА к выполнению задачи (миссии) направлена на обеспечение технической и программной готовности БПЛА к осуществлению эффективного и безопасного выполнения полетного задания. Она определяет комплекс трудовых действий и показателей их освоения:

- 1.1. Техническая диагностика и обслуживание:
 - знание устройства БПЛА (типы платформ, системы регулировок и связей, полезная нагрузка и др.);
 - проверка исправности, выявление дефектов (подготовка и проверка БПЛА служит обеспечению устойчивости полета и сохранности оборудования).
- 1.2. Адаптация конфигурации БПЛА к выполнению полетных заданий:
 - проектирование и изготовление (3Д-моделирование, прототипирование элементов конструкции и креплений полезной нагрузки), что позволяет оперативно изменять стандартную платформу и ремонтировать изделие с учетом решаемых задач;
 - настройка систем управления (калибровка сенсоров, настройка параметров полетного контроллера для обеспечения стабильности, точности полета и качества результатов).

1.3. Программирование полетных заданий (миссий): работа со специализированным программным обеспечением и/или скриптами для планирования маршрутов с учетом условий полета с целью автоматизации решения задач и повышения качества их выполнения.

2. Выполнение полетного задания на основе безопасного и эффективного управления в соот-

ветствии с решаемыми задачами и требованиями законодательства:

2.1. Пилотирование БПЛА (ручное или полуавтономное):

- знание основ аэродинамики конкретного типа БПЛА;
- навыки ручного управления в стандартных или нестандартных обстоятельствах, необходимые для взлета/посадки, коррекции поведения изделия, действий в аварийных ситуациях.

2.2. Соблюдение нормативно-правовых положений безопасного выполнения полетов и заданий:

- знание Воздушного кодекса РФ, правил использования воздушного пространства РФ, требований к эксплуатантам БПЛА, локальных нормативных ограничений;
- оформление необходимых уведомлений и ограничений, оценка рисков.

Выполнение данных требований направлено на обеспечение юридической безопасности эксплуатации изделий, предотвращение внештатных ситуаций, аварий и конфликтов.

3. Обработка и анализ результатов составления отчетов о полете для перевода текущих данных в полезную информацию.

3.1. Работа с данными полезной нагрузки предполагает:

- обработку аэрофотоснимков (фотограмметрия, создание ортофотопланов, 3Д-моделей, цифровых моделей рельефа и др.);
- анализ данных мультиспектральных тепловых камер;
- обработку данных для пространственного анализа и наложения на карты.

Оператор БПЛА должен обеспечить извлечение, обработку и передачу информации о результатах миссии.

3.2. Составление технических отчетов (представление результатов полета и анализа данных в требуемой форме).

Профессиональные функции и планируемые результаты определяют содержание подготовки школьников к профессии оператора БПЛА. Профессиональный стандарт 40.109 «Оператор наземных средств управления БПЛА» [Профессиональный стандарт 40.109..., 2020] задает требования к знаниям и умениям, которые служат ориентиром для определения содержания и разработки программ, особенно на этапе профобучения.

Обеспечение готовности к выполнению указанных функций требует соответствующей базо-

вой и специальной подготовки обучающихся на различных уровнях образовательного процесса в системе общего и дополнительного образования, профильной допрофессиональной подготовки и профессионального обучения. С учетом особенностей современных требований к профориентации школьников, трудовых функций и компетенций оператора БПЛА определим соответствующие **требования к подготовке школьников по данной профессии:**

Знать:

- виды и конструктивные особенности БПЛА;
- правовое обеспечение полетов;
- функциональные возможности систем навигации;
- виды и особенности различных типов БПЛА;
- программные настройки бортовых систем;
- выбор и установку полезных нагрузок;
- способы управления и особенности эксплуатации различных типов БПЛА;
- средства и технологии сборки и ремонта БПЛА.

Владеть:

- выполнением полетов на симуляторах;
- порядком и технологией сборки БПЛА;
- установкой и подключением бортовых систем;
- программной настройкой БПЛА;
- проведением предполетной подготовки;
- подготовкой полетного задания;
- самостоятельным выполнением полетов;
- самостоятельной работой с бортовым оборудованием;
- диагностикой, устранением неисправностей и настройкой БПЛА.

Профессионально важные качества этого специалиста связаны с пониманием взаимосвязи всех компонентов деятельности, способностью выявлять технические и операционные проблемы, умением работы в команде со всеми участниками процесса, безусловным обеспечением требований безопасности всех видов работ.

Действующие стандарты основного (ФГОС ООО) и среднего общего образования (ФГОС СОО) по ряду дисциплин имеют значительный базовый потенциал для изучения вопросов, связанных с деятельностью оператора БПЛА. Так, например, в ФГОС ООО для 5-9-х классов предлагается следующее [Федеральный государственный..., 2025]:

- Технология – знакомство с современными процессами производства, формирование умений применения технологии, что позволяет включить

основы устройства БПЛА, принципы управления и безопасности полета, его программное обеспечение, знакомство с областями и практикой применения.

– Информатика – развитие алгоритмического мышления и программирования, возможно формирование ключевых навыков для автоматизации задач БАС;

– ОБЗР – изучение основ безопасности, критически важных при эксплуатации БПЛА.

– Для углубленного изучения отдельных вопросов возможно использование ресурсов внеурочной деятельности, которые отвечают интересам школьников, организации проектной работы и начальной практики на симуляторах/микро-БПЛА.

ФГОС СОО для 10-11-х классов по ряду профильных дисциплин располагает возможностями для организации индивидуальных прикладных проектов с использованием БПЛА, изучения учебных предметов/курсов по выбору, например, «Основы БАС», «ГИС и БПЛА», «Робототехника БПЛА». В рамках профильного обучения (технологический, естественно-научный профили) возможно углубленное изучение физики, информатики, инженерии.

Таким образом, ФГОС предоставляют достаточные возможности для знакомства и освоения некоторых компетенций данной профессии преимущественно через предмет «Труд (Технология)», внеурочную деятельность, курсы по выбору и профильное обучение. Однако, опыт показывает, что для формирования компетенций современного оператора БПЛА требуется существенное обогащение содержания смежными областями (робототехника, 3D-моделирование, автоматизация), чему способствует сетевое взаимодействие общеобразовательных организаций, учреждений дополнительного и профессионального образования.

На данном этапе исследования для нас важно было изучить, как реализуется стандарт по профессии «оператор БПЛА» через содержание подготовки школьников к овладению данной профессией. В результате изучения опыта образовательных и профессиональных организаций мы выяснили, что в ряде российских школ уже внедрены курсы, связанные с деятельностью оператора БПЛА:

- кружки робототехники, например, на базе Arduino или Raspberry Pi, где учащиеся собирают простые дроны;

– проекты по 3D-моделированию, например, создание корпусов для БПЛА в Tinkercad или Fusion 360;

– проведение мастер-классов по программированию дронов при участии вузов-партнеров в МАИ и МГТУ им. Баумана.

Проводятся конкурсы и олимпиады, которые формируют интерес к профессии:

– Всероссийская олимпиада НТИ по направлению «Беспилотные авиационные системы», которая включает задачи по автономному пилотированию и компьютерному зрению.

– WorldSkills Russia (компетенция «Эксплуатация БПЛА»), где осуществляется оценка навыков управления, технического обслуживания и анализа данных;

– соревнования «Аэробот», когда школьные команды программируют дроны для прохождения трассы с препятствиями.

Нами также проведен анализ программ и профессиональных проб по использованию БПЛА в образовательных организациях центральных регионов России.

В Москве реализуются следующие образовательные программы:

– детский технопарк «Альтаир» (РТУ МИРЭА) – программа «Инженерные системы БПЛА» (144 часа), практикум по сборке коптеров с системой компьютерного зрения, проекты с ПАО «Ил» по диагностике авиатехники;

– колледж связи № 54 – профессиональная программа «Оператор БПЛА» (256 часов), практика на полигоне в Щербинке, осуществляются работа с геодезическими дронами Trimble, а также профессиональные пробы, кейс от МАИ: «Оптимизация маршрутов доставки» (использование DJI M300), проводятся мастер-классы в технопарке «Сколково» по промышленным БПЛА.

Вызывает интерес решение обсуждаемой проблемы в Московской области: образовательные программы Центра «Инженеры будущего» (г. Королёв), где изучается курс «Космические БПЛА» с РКК «Энергия», разрабатываются беспилотники для мониторинга ракет-носителей; опыт авиационного техникума им. В. А. Казакова (г. Жуковский), где осваивается спецмодуль по техническому обслуживанию БПЛА, организуются практика на аэродроме «Раменское» и профессиональные пробы; реализация проекта «Аэронет» в Дубне (работа с сельскохозяйственными дронами).

В Санкт-Петербурге также осваиваются разнообразные программы:

– в Академии цифровых технологий реализуется программа «Морские БПЛА» (216 часов), осуществляется разработка беспилотников для мониторинга Финского залива, осуществляется сотрудничество с «Адмиралтейскими верфями»;

– в Лицее № 244 изучается профильный курс «БПЛА в городской среде», осуществляется проектирование дронов для МЧС, организуются профессиональные пробы, Хакатон от Политеха по логистическим дронам, проводится практикум в порту «Бронка» по грузовым БПЛА.

Заслуживает внимания Владимирская область: в Кванториуме-33 изучается курс «Промышленные БПЛА» в сотрудничестве с заводом «Автоприбор», разрабатываются дроны для диагностики ЛЭП; во Владимирском авиамеханическом колледже реализуется программа «Техник по обслуживанию БПЛА», организуется практика на аэродроме «Семязино», а также профессиональные пробы: кейс от «Владимирского хлебокомбината» по мониторингу полей, мастер-классы по аэрофотосъёмке памятников архитектуры.

Имеется опыт реализации образовательных программ в Ярославской области: в Ярославском градостроительном колледже изучается курс «Геодезические БПЛА», организуется практика с дронами Trimble и Leica; в Центре «Новая школа» реализуются программы «Экологические БПЛА», проводится мониторинг акватории Волги, организуются профессиональные пробы: проект с Ярославским шинным заводом по инспекции территории, кейс от РЖД по диагностике железнодорожных путей.

Проведенный анализ имеющихся практик подготовки кадров для эксплуатации и обслуживания БПЛА показал, что в ряде регионов делаются попытки решать рассматриваемую проблему, изучаются самые разные курсы, определяется конкретное содержание некоторых востребованных в практике вопросов допрофессиональной подготовки школьников к деятельности оператора БПЛА, однако не обнаружено целостного концептуального обоснования определения содержания, тем курсов для подготовки будущих специалистов. В центральных регионах России активно развивают образовательные программы по БПЛА, ориентируясь на потребности местной промышленности. Однако для повышения эффективности подготовки требуется усиление сетевого взаимодействия между образовательными организациями и унификация подходов к подготовке специалистов.

Также выявлены проблемы, с которыми сталкиваются организаторы подготовки специалистов для эксплуатации и обслуживания БПЛА: Москва – перенасыщение предложения при дефиците практических площадок; Московская область – слабая координация между образовательными учреждениями; Санкт-Петербург – недостаточное использование морского потенциала; Владимир – ограниченное количество современного оборудования; Ярославль – узкая специализация программ.

Кроме этого, можно отметить ряд общих проблем в организации такой подготовки: нехватка системных программ, объединяющих теорию и практику; ограниченный доступ к современному оборудованию в регионах; узкая специализация (акцент на пилотировании, а не на комплексных инженерных решениях).

Для определения содержания подготовки школьников к получению профессии «оператор беспилотных летательных аппаратов» важно было проанализировать ряд публикаций, рассматривающих теоретические положения и практические решения. С этой точки зрения привлекла внимание статья В. С. Сыпачева и А. А. Михалева, в которой авторы определяют ключевые компетенции, необходимые операторам беспилотных БПЛА, сравнивают навыки, обязанности и личные качества военных пилотов и операторов БПЛА, выделяя отличительные черты и сходства этих профессий [Сыпачев, 2018]. Авторы предлагают примерную модель компетенций оператора беспилотных летательных аппаратов, что делает ее ценным для профориентационной и образовательной работы со школьниками. Учитывая методики и исследования, проведенные В. А. Пономаренко, авторы статьи выделяют следующие **компоненты компетенций**, необходимых оператору БПЛА: личностные персональные качества, интеллектуальные персональные качества, психофизиологические персональные качества, физиологические персональные качества, физические персональные качества. Предложенные автором компоненты и их характеристика могут быть учтены при диагностике профессионально важных качеств обучающихся и консультировании школьников в процессе профессионального отбора.

Полезна для определения содержания обучения операторов беспилотных летательных аппаратов, используемых в современных военных конфликтах, в частности в специальной военной операции (СВО), статья И. М. Андриенко,

А. В. Великого, Р. А. Синагулова [Андриенко, 2023]. В статье рассматриваются особенности подготовки операторов таких дронов, которые благодаря малым размерам, высокой маневренности и технологии FPV («вид от первого лица») обеспечивают получение разведанных в реальном времени, корректировку огня артиллерии и нанесение ударов с воздуха. Авторы описывают, что должен знать, уметь и какими навыками должен владеть будущий оператор, что может быть использовано или лечь в основу подготовки учащихся к получению профессии. Авторы предлагают структурированную программу подготовки, включающую два основных этапа: теоретическую (изучение устройства, тактики применения, безопасности) и практическую (отработка навыков управления на симуляторах и реальных учебных БПЛА, включая сброс ударной нагрузки). Особое внимание уделяется требованиям к обучаемым (медицинский и психологический отбор), организации учебного процесса (малочисленные группы, интенсивность курса до 20 дней) и контролю знаний и навыков (итоговый зачет).

Безусловно, вызывает интерес статья, посвященная методике подготовки операторов беспилотных летательных аппаратов на основе индивидуальной траектории подготовки [Куприянов, 2024], в которой предлагается методика, ориентированная на развитие профессиональных навыков, мотивации и умений управления БПЛА в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях. Также описывается использование современных тренажеров, информационно-образовательных технологий и активных методов обучения (например, «перевёрнутый класс», модель военной ситуации, деловые игры).

Поскольку большие возможности для подготовки школьников к профессии «Оператор БПЛА» имеются в условиях дополнительного образования, полезна статья И. Г. Лыжина [Лыжин, 2016], в которой предлагается образовательная программа «Clever», разработанная компанией «CopterExpress», направленная на изучение летающей робототехники и получение навыков сборки, проектирования, пилотирования, настройки и программирования квадрокоптеров. Программа ориентирована на школьников, включает в себя 100 академических часов. Стратегическая задача программы заключается в подготовке будущих специалистов по программированию, эксплуатации и конструированию беспилотных авиационных систем.

Отметим еще ряд публикаций, которые могли бы быть полезны при определении содержания подготовки операторов беспилотных летательных аппаратов:

- материалы О. Е. Лукьянова и Д. В. Золотова могут быть использованы для составления практических заданий при подготовке школьников к получению профессии «оператор беспилотных летательных аппаратов» [Лукьянов, 2021];

- коллективом авторов [Коваль, 2025] предложена модель тренажерной начальной подготовки операторов беспилотных летательных аппаратов, включающая принципы построения тренажерной системы, подчеркивающая необходимость соответствия перечню профессиональных задач, обеспечения моделирования реальных и виртуальных условий, сочетания физического и виртуального моделирования, непрерывного измерения и оценки параметров, а также программа, включающая 52 комплексных упражнения;

- Т. А. Кускевич рассматривает перспективы интеграции курсов по управлению квадрокоптерами в школьное образование, их влияние на развитие инженерных и технических компетенций учащихся, а также значение таких программ для формирования специалистов, способных внедрять и поддерживать инновационные городские технологии; включение курсов по управлению квадрокоптерами в образовательные программы позволит школьникам не только получить ценные технические навыки, но и подготовиться к профессиям будущего [Кускевич, 2025].

Таким образом, ведутся активные поиски решения проблем профориентации и начальной подготовки школьников к овладению профессией «Оператор наземных средств управления беспилотными летательными аппаратами», имеются определенные теоретические и эмпирические наработки, которые можно использовать при отборе содержания подготовки школьников к получению данной профессии.

В то же время анализ существующего опыта подготовки школьников показал, что чаще всего она имеет фрагментарный характер. Действуют кружки/секции (школы, ЦДТ, «Кванториумы», «Точки роста», при этом акцент делается на начальное творчество, сборку моделей, базовое пилотирование. Часто отсутствует системность и профориентационная глубина, слабо представлены смежные технологии [Образовательные проекты..., 2025]. Организуются специализированные лагерные смены (ВДЦ «Орленок», «Смена»), которые краткосрочны и интенсивны, способ-

ствуют развитию мотивации, но не обеспечивают системных знаний и комплексных навыков [Все-российский детский ... , 2025].

Созданы центры авиамodelьного спорта / допризывной подготовки, где освоение профессии возможно через развитие технического творчества и военно-патриотическое воспитание. Здесь хорошо организована практика пилотирования, но слабая теоретическая и технологическая база по современным БАС [ДОССАФ Ярославской ... , 2025].

Организуется сетевое взаимодействие с СПО, где школьники иногда изучают модули по БПЛА в колледжах, но возникают проблемы координации и доступности. WorldSkills Russia (Юниоры), компетенция «Эксплуатация БАС», – важный драйвер, однако, фокус делится на соревновательную подготовку, охват школьников ограничен, а комплексность «универсала» реализована частично [WorldSkills... , 2025].

Таким образом, существующий опыт безусловно ценен, но не решает задачу системной подготовки оператора-универсала. Преобладают узконаправленные программы без глубокой интеграции робототехники, аддитивных технологий и автоматизации данных.

Системное внедрение подготовки сталкивается с рядом **проблем** и трудностей. К **организационно-педагогическим проблемам** можно отнести следующие:

- отсутствие унифицированных программ: не утверждены программы, адаптированные к возрасту и уровню развития школьников, интегрирующие БАС, робототехнику, 3D-печать и автоматизацию;

- недостаток учебно-методических комплексов, пособий, сценариев занятий для комплексной подготовки;

- разрыв теории и практики в подготовке школьников: обучение часто сводится к пилотированию без глубокого понимания устройства, возможностей модернизации и автоматизации процессов;

- недостаточно используются возможности широкой профориентации школьников, которые не осваивают полный цикл работ с БПЛА и требуемые смежные компетенции.

Организационные проблемы:

- материально-техническая база – высокая стоимость современных БПЛА, тренажеров, ПО (CAD, ГИС, фотограмметрия), 3D-принтеров, ремонтных станций;

– дефицит педагогов, владеющих комплексом компетенций (БАС, робототехника, 3D-печать, программирование и др.), не развита система их подготовки;

– нормативно-правовая база – возрастные ограничения на свидетельство пилота (16+), сложности с разрешениями на полеты, страхованием, безопасностью при работе со школьниками.

Для решения ряда указанных выше проблем нами разработан **вариант подготовки оператора БПЛА**, включающий четыре этап-компонента, нацеленный на формирование широкого спектра инженерно-технологических компетенций.

1. Базовая подготовка (5-9 классы). На этом этапе закладываются основы профессии. Цель: формирование интереса, базовых знаний и навыков через освоение модулей в учебных предметах «Труд (Технология)», «Информатика», «ОБЖ» и внеурочную деятельность.

Основное содержание:

– БПЛА – история, типы, устройство (как робототехнического комплекса: рама, двигатели, контроллеры, сенсоры), принципы полета, безопасность;

– робототехника БАС – основы мехатроники, диагностика простых неисправностей;

– аддитивные технологии (АТ) – знакомство с 3D-печатью, моделирование и печать простых элементов (защита пропеллера, держатель);

– автоматизированные системы (АС) – знакомство с программным обеспечением для автономного полета (планирование миссий), базовым анализом телеметрии;

– требования к обеспечению – типовые программы, УМК, обеспечение школ базовыми симуляторами, безопасными микро-БПЛА и доступом к 3D-печати.

2. Система конкурсов и соревнований – практика комплексных решений.

Цель: мотивация на освоение профессии, отработка навыков в соревновательной среде, выявление талантов.

Уровни: школьный → муниципальный → региональный → всероссийский.

Основные форматы:

– интеграция технологий – «Разработайте и напечатайте крепление для датчика, установите его, запрограммируйте миссию, выполните задание, обработайте данные».

– робототехническая адаптация – «Восстановите функциональность поврежденного БПЛА

с использованием предоставленных компонентов (включая 3D-печать) и выполните задание»;

– автоматизация процессов – «Автоматизируйте цикл мониторинга территории: алгоритм → планирование → выполнение → обработка → анализ изменений»;

– решение междисциплинарных инженерно-технологических задач.

3. Профессиональные пробы – погружение в комплексную технологическую среду.

Цель: приобретение опыта решения реальных или приближенных к реальным задачам оператора БПЛА.

Содержание профессиональных проб может быть представлено на трех уровнях:

первый – на основе базовой подготовки в 5–9-х классах;

второй (9–10 кл.) – профессиональная проба «Инженерная задача»: Диагностика/модернизация БПЛА (Робототехника) → Проектирование решения/детали (CAD/АТ) → 3D-печать элемента → Установка/настройка → Программирование/тестирование миссии (АС) → Выполнение задания;

третий (10–11 кл.) – углубленная проба «Технологический цикл» (на базе предприятия/лаборатории), предусматривает полный цикл работы: Подготовка/ТО/модификация БПЛА (с использованием АТ) → Планирование автоматизированной миссии (АС) → Выполнение полета → Автоматизированная обработка и анализ данных (Фотограмметрия/ГИС) → Составление отчета. Работа с профессиональным ПО/оборудованием.

Требования к реализации профессиональных проб: разработка типовых сценариев проб, методик для наставников, наличие партнеров (предприятия, СПО, вузы).

4. Профессиональное обучение (10–11 классы) – формирование компетенций «оператора-универсала».

Цель – приобретение начальных профессиональных компетенций и квалификации (при возможности).

Механизм – сетевая форма с колледжами/лицензированными центрами. Использование ресурсов «Точек роста», «Кванториумов».

Основное содержание – освоение интегрированных модулей:

– модуль «Робототехнические основы БАС» – конструкция, кинематика, силовая установка; диагностика, ТО; практикум (разборка, замена компонентов, калибровка);

– модуль «Аддитивные технологии в эксплуатации БПЛА» – проектирование (CAD) и печать специализированных компонентов (крепления, корпуса, инструменты), расчеты на прочность, применение для ремонта/модернизации;

– модуль «Автоматизированные системы управления и обработки данных БАС» – программное обеспечение для планирования, основы программирования (Python) для автоматизации обработки, интеграция с ГИС (QGIS) и облачными платформами;

– сквозной проектный модуль – реализация комплексного проекта, требующего всех навыков (например, «Система мониторинга озеленения с БПЛА»: от печати креплений до анализа данных).

Планируемый результат: выпускник обладает компетенциями пилотирования и эксплуатации робототехники БАС, получения и обработки данных – ключевыми атрибутами «оператора-универсала». Возможность получения свидетельства внешнего пилота (с 16-ти лет), ускоренное продвижение в профессиональном обучении и развитии.

Требования к реализации предложенного варианта подготовки школьников к овладению профессией оператора БПЛА: разработка и лицензирование программ; необходимая материально-техническая база (БПЛА, 3D-принтеры, ПО, ремонтные станции); подготовка/команды преподавателей-универсалов; решение вопросов нормативно-правовой базы и безопасности.

Предложенный многоуровневый вариант подготовки (базовая подготовка → конкурсы → профессиональные пробы → профессиональное обучение) направлен на формирование специалиста, владеющего комплексом компетенций в робототехнике, аддитивных технологиях и автоматизации данных. Главные отличительные черты такой подготовки:

– комплексность, сквозная интеграция технологий (БАС + Робототехника + АТ + АС) на всех уровнях, особенно в профпробах и профобучении;

– практико-ориентированность, акцент на решение реальных инженерно-технологических задач через проекты, пробы и конкурсы;

– непрерывность, построение траектории от интереса (5–9 кл.) к профессионализации (10–11 кл.);

– ориентация на требования профессионального стандарта и рынка труда, формирование компетенций, востребованных работодателями.

Результаты проведенной работы и ее анализ позволили определить следующие *перспективы и рекомендации*:

– разработка совместимых интегрированных программ и учебно-методических комплексов для каждого уровня профессионального развития обучающихся;

– создание федеральных/региональных ресурсных центров с необходимой материально-технической базой для отработки комплексных навыков;

– разработка и реализация программ подготовки и повышения квалификации педагогов, осуществляющих обучение старшеклассников профессии «оператора БПЛА», формирование эффективных команд такой подготовки;

– актуализация нормативной базы для упрощения организации практических занятий и полетов со школьниками;

– развитие государственно-частного партнерства для привлечения ресурсов бизнеса (оборудование, стажировки, кейсы, специалисты и др.).

Реализация данных предложений требует консолидации усилий Минпросвещения, Минтруда, Минобрнауки, регионов, образовательных организаций всех уровней и промышленных партнеров. Это стратегическая инвестиция в подготовку конкурентоспособных кадров для высокотехнологичных отраслей экономики России, развития инженерного мышления и цифровой грамотности молодежи.

Заключение

Современные экономические и технологические реалии выдвигают новые требования к подготовке кадров и соответственно – к системе профессиональной ориентации школьников. Действующие ФГОС обладают значительным потенциалом для подготовки операторов БПЛА, особенно через технологическое образование, внеурочную деятельность, дополнительное образование, допрофессиональную подготовку и профильное обучение. Однако, существующий опыт подготовки достаточно фрагментарен и не отвечает растущему запросу рынка на операторов-универсалов, владеющих не только практикой пилотирования, но и комплексом компетенций в робототехнике, аддитивных технологиях и автоматизации данных. Не всегда учитываются стандарт по данной профессии и конкретные материально-технические, информационные и кадровые условия образовательной организации.

Возможно выстроить на основе сетевого взаимодействия общеобразовательных и профессиональных организаций многоуровневую подготовку школьников к получению профессии оператора БПЛА, начиная с основной школы (базовая подготовка), используя различные профессиональные конкурсы, стимулирующие профессиональное самоопределение, реализуя профессиональные пробы с последующим профессиональным обучением. Это создает условия формирования будущего специалиста, владеющего комплексом компетенций в управлении и обслуживании БПЛА.

Актуальность проблемы и востребованность кадров в области беспилотных транспортных средств, включая беспилотные авиационные системы, требуют продолжения поисков ученых и практиков с целью определения содержания и разработки программ непрерывной подготовки специалистов, отвечающих современным вызовам общества и производства.

Библиографический список

1. Андриенко И. М. Методический подход к организации обучения операторов беспилотных летательных аппаратов мини-класса / И. М. Андриенко, А. В. Великий, Р. А. Синагулов // Военная мысль. 2023. № 9. С. 131–139.
2. Бешенков С. А. Подготовка кадров для цифровой экономики: образовательная робототехника и БПЛА / С. А. Бешенков, М. И. Шутикова // Информатика и образование. 2021. № 5. С. 3–12.
3. Всероссийский детский центр «Орлёнок». Официальный сайт. URL: <https://orlyonok.ru/> (дата обращения: 01.06.2025).
4. Григорьев С. Г. Образовательная робототехника : учеб.-метод. пособие / С. Г. Григорьев Ю. А. Винницкий. Москва : Лаборатория знаний, 2022. 215 с.
5. ДОССАФ Ярославской области. URL: <https://dosaf.yaroslavl.ru/> (дата обращения: 01.06.2025).
6. Коваль А. А. Концептуальная модель тренажерной системы начальной подготовки операторов беспилотных летательных аппаратов / А. А. Коваль, Д. А. Капустин, Г. В. Короп [и др.] // Надежность и качество сложных систем. 2025. № 1(49). С. 54–65.
7. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р. URL: <http://static.government.ru/media/files/kQ9fpWGdJk8KhwVfNdxRqKJ2UYos0pAB.pdf> (дата обращения: 28.05.2025).
8. Куприянов Г. В. Не теряясь в сложных ситуациях: методика подготовки операторов беспилотных летательных аппаратов / Г. В. Куприянов, С. С. Штурманов, Е. И. Плотникова // Вестник военного образования. 2024. № 5(50). С. 14–17.
9. Кускевич Т. А. Обучение школьников управлению квадрокоптерами: подготовка специалистов для городских технологий будущего // Влияние цифровых технологий на социальные процессы и личность: вызовы и возможности : сб. научн. труд. по мат. межд. научно-практ. конф. Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2025. С. 67–69.
10. Лернер П. С. Профессиональные пробы как средство самоопределения школьников в условиях инновационной экономики // Школьные технологии. 2020. № 2. С. 23–30.
11. Лукьянов О. Е. Методологическое обеспечение подготовки проектантов и операторов беспилотных летательных аппаратов / О. Е. Лукьянов, Д. В. Золотов // Вестник Самарского университета. Аэрокосмическая техника, технологии и машиностроение. 2021. Т. 20, № 1. С. 14–28.
12. Лыжин И. Г. Аэро-робототехника в дополнительном школьном образовании // Инновационное развитие Российской экономики : IX междун. научно-практ. конф. Т. 3. Москва : Российский эконом. ун-тет имени Г. В. Плеханова, 2016. С. 160–161.
13. Образовательные проекты «Кванториум – будущее России». URL: <https://kvantorium.ru/> (дата обращения: 01.06.2025).
14. Патаракин Е. Д. Развитие сетевых сообществ для поддержки образовательных инноваций: коллективная мотивация // Образовательные технологии и общество. 2023. Т. 26, № 1. С. 115–129.
15. Профессиональный стандарт № 17.071 «Специалист по эксплуатации и обслуживанию беспилотных авиационных систем». Утв. приказом Минтруда России от 25.12.2020 № 935н. URL: [https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=68126](https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=68126) (дата обращения: 29.05.2025).
16. Профессиональный стандарт 40.109 «Оператор наземных средств управления беспилотным летательным аппаратом» (Утв. Приказом Минтруда № 717н от 28.10.2020). URL: <https://profstandart.docs.cntd.ru> (дата обращения: 29.05.2025).
17. Робототехника, автоматизация и системы управления : сб. тр. XIV Всерос. науч.-практ. конф. школьников и студентов / под ред. В. И. Гребнева. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2023. 187 с.
18. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практ. пособие для работников общеобразоват. учреждений. 9-е изд., испр. и доп. Москва : АРКТИ, 2020. 77 с.
19. Сыпачев В. С. Компетенции, необходимые оператору беспилотных летательных аппаратов / В. С. Сыпачев, А. А. Михалев // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2018. Т. 3, № 4(14). С. 571–573.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : утв. прика-

зом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 28.05.2025).

21. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. Приказом Минпросвещения России от 12.08.2022 № 732) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 20.05.2025).

22. Федеральный проект «Профессионалитет» : офиц. сайт. URL: <https://professionalitet.team/> (дата обращения: 30.05.2025).

23. Федоров А. А. 3D-моделирование и прототипирование в инженерном образовании школьников // Инженерное образование. 2022. № 28. С. 45–52.

24. Федосеева О. Ю. Формирование инженерного мышления у обучающихся в условиях дополнительного образования // Дополнительное образование и воспитание. 2021. № 8. С. 14–20.

25. WorldSkills Russia. Спецификация компетенции «Эксплуатация беспилотных авиационных систем» (R60): версия 1.0 // Союз «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)». 2024. URL: <https://worldskills.ru/kompetentsii/natsionalnye/> (дата обращения: 23.05.2025).

Reference list

1. Andrienko I. M. Metodicheskij podhod k organizacii obuchenija operatorov bespilotnyh letatel'nyh apparatov mini-klassa = Methodical approach to the organization of training of operators of mini-class drones / I. M. Andrienko, A. V. Velikij, R. A. Sinagulov // Voennaja mysl'. 2023. № 9. S. 131–139.

2. Beshenkov S. A. Podgotovka kadrov dlja cifrovoy jekonomiki: obrazovatel'naja robototekhnika i BPLA = Training for the digital economy: educational robotics and drones / S. A. Beshenkov, M. I. Shutikova // Informatika i obrazovanie. 2021. № 5. S. 3–12.

3. Vserossijskij detskij centr «Orljonok» = All-Russian Children's Center «Orljonok». Oficial'nyj sajт. URL: <https://orlyonok.ru/> (data obrashhenija: 01.06.2025).

4. Grigor'ev S. G. Obrazovatel'naja robototekhnika = Educational robotics : ucheb.-metod. Posobie / S. G. Grigor'ev Ju. A. Vinnickij. Moskva : Laboratorija znaniy, 2022. 215 s.

5. DOSSAF Jaroslavskoj oblasti = DOSSAF Jaroslavl region. URL: <https://dosaf.jaroslavl.ru/> (data obrashhenija: 01.06.2025).

6. Koval' A. A. Konceptual'naja model' trenazhernoj sistemy nachal'noj podgotovki operatorov bespilotnyh letatel'nyh apparatov = Conceptual model of the simulator system for initial training of unmanned aerial vehicle operators / A. A. Koval', D. A. Kapustin, G. V. Korop [i dr.] // Nadezhnost' i kachestvo slozhnyh sistem. 2025. № 1(49). S. 54–65.

7. Konceptija razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej do 2030 goda: utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 31.03.2022 № 678-r. = The concept of the development

of additional education for children until 2030: approved by order of the Government of the Russian Federation dated from 31.03.2022 № 678-r. URL: <http://static.government.ru/media/files/kQ9fpWGdJk8KhwVfNdXRqKJ2UYosOpAB.pdf> (data obrashhenija: 28.05.2025).

8. Kuprijanov G. V. Ne terjajas' v slozhnyh situacijah: metodika podgotovki operatorov bespilotnyh letatel'nyh apparatov = Not getting lost in difficult situations: the methodology for training operators of unmanned aerial vehicles / G. V. Kuprijanov, S. S. Shturmanov, E. I. Plotnikova // Vestnik voennogo obrazovaniya. 2024. № 5(50). S. 14–17.

9. Kuskevich T. A. Obuchenie shkol'nikov upravleniju kvadrokopterami: podgotovka specialistov dlja gorodskih tehnologij budushhego = Training schoolchildren in quadcopter management: training specialists for urban technologies of the future // Vlijanie cifrovych tehnologij na social'nye processy i lichnost': vyzovy i vozmozhnosti : sb. nauchn. trud. po mat. mezhd. nauchno-prakt. konf. Belgorod : OOO Agentstvo perspektivnyh nauchnyh issledovanij (APNI), 2025. S. 67–69.

10. Lerner P. S. Professional'nye proby kak sredstvo samoopredelenija shkol'nikov v uslovijah innovacionnoj jekonomiki = Professional tests as a means of self-determination for schoolchildren in innovative economy // Shkol'nye tehnologii. 2020. № 2. S. 23–30.

11. Luk'janov O. E. Metodologicheskoe obespechenie podgotovki proektantov i operatorov bespilotnyh letatel'nyh apparatov = Methodological support for the training of designers and operators of unmanned aerial vehicles / O. E. Luk'janov, D. V. Zolotov // Vestnik Samarskogo universiteta. Ajerokosmicheskaja tehnika, tehnologii i mashinostroenie. 2021. T. 20, № 1. S. 14–28.

12. Lyzhin I. G. Ajerorobototekhnika v dopolnitel'nom shkol'nom obrazovanii = Aero-robotics in additional school education // Innovacionnoe razvitie Rossijskoj jekonomiki : IX mezhdun. nauchno-prakt. konf. T. 3. Moskva : Rossijskij jekonom. un-tet imeni G. V. Plehanova, 2016. S. 160–161.

13. Obrazovatel'nye proekty «Kvantorium – budushhee Rossii» = Educational projects «Quantorium – the future of Russia». URL: <https://kvantorium.ru/> (data obrashhenija: 01.06.2025).

14. Patarakin E. D. Razvitie setevyh soobshhestv dlja podderzhki obrazovatel'nyh innovacij: kollektivnaja motivacija = Developing networked communities to support educational innovation: collective motivation // Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo. 2023. T. 26, № 1. S. 115–129.

15. Professional'nyj standart № 17.071 «Specialist po jekspluatácii i obsluzhivaniju bespilotnyh aviacionnyh sistem». Utv. prikazom Mintruda Rossii ot 25.12.2020 № 935n. = Professional standard № 17.071 «Specialist in the operation and maintenance of unmanned aircraft systems». Approved by order of the Ministry of Labor of Russia dated from 25.12.2020 № 935n. URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy->

informatsonnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=68126 (data obrashheniya: 29.05.2025).

16. Professional'nyj standart 40.109 «Operator nazemnykh sredstv upravleniya bespilotnym letatel'nykh apparatom». Utv. Prikazom Mintruda № 717n ot 28.10.2020. = Professional Standard 40.109, Operator of Unmanned Aerial Vehicle Ground Controls. Approved by the order of the Ministry of Labor № 717n dated from 28.10.2020. URL: <https://profstandart.docs.cntd.ru> (data obrashheniya: 29.05.2025).

17. Robototekhnika, avtomatizatsiya i sistemy upravleniya = Robotics, automation and control systems : sb. tr. HIV Vseros. nauch.-prakt. konf. shkol'nikov i studentov / pod red. V. I. Grebneva. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2023. 187 s.

18. Sergeev I. S. Kak organizovat' proektnuyu dejatel'nost' uchashchihsja = How to organize student project activity: prakt. posobie dlja rabotnikov obshheobrazovat. uchrezhdenij. 9-e izd., ispr. i dop. Moskva : ARKTI, 2020. 77 s.

19. Sypachev V. S. Kompetencii, neobhodimye operatoru bespilotnykh letatel'nykh apparatov = Competencies required by the drone operator / V. S. Sypachev, A. A. Mihalev // Aktual'nye problemy aviacii i kosmonavтики. 2018. T. 3, № 4(14). S. 571–573.

20. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshhego obrazovaniya : utv. prikazom Minprosveshheniya Rossii ot 31.05.2021 № 287. = Federal State Educational Standard for Secondary General Education: approved by the order of the Ministry of Education of Russia dated from 31.05.2021 № 287. URL:

<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (data obrashheniya: 28.05.2025).

21. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshhego obrazovaniya (utv. Prikazom Minprosveshheniya Rossii ot 12.08.2022 № 732) = Federal State Educational Standard for Secondary General Education (approved by Order of the Ministry of Education of Russia dated from 12.08.2022 № 732) // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii. URL: <http://pravo.gov.ru> (data obrashheniya: 20.05.2025).

22. Federal'nyj projekt «Professionalitet» = Federal project «Professionalism» : ofic. sajт. URL: <https://professionalitet.team/> (data obrashheniya: 30.05.2025).

23. Fedorov A. A. 3D-modelirovanie i prototipirovanie v inzhenernom obrazovanii shkol'nikov = 3D-modeling and prototyping in engineering education of schoolchildren // Inzhenernoe obrazovanie. 2022. № 28. S. 45–52.

24. Fedoseeva O. Ju. Formirovanie inzhenernogo myshleniya u obuchajushchihsja v uslovijah dopolnitel'nogo obrazovaniya = Formation of engineering thinking among students in conditions of additional education // Dopolnitel'noe obrazovanie i vospitanie. 2021. № 8. S. 14–20.

25. WorldSkills Russia. Specifikacija kompetencii «Jekspluatacija bespilotnykh aviacionnykh sistem» (R60): versija 1.0 = WorldSkills Russia. Competence specification «Operation of unmanned aircraft systems» (r60): version 1.0 // Sojuz «Molodye professionaly (Worldskills Rossija)». 2024. URL: <https://worldskills.ru/kompetentsii/natsionalnye/> (data obrashheniya: 23.05.2025).

Статья поступила в редакцию 25.07.2025; одобрена после рецензирования 15.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 25.07.2025; approved after reviewing 15.08.2025; accepted for publication 11.09.2025.

Научная статья
УДК 378.14.015.62
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-21
EDN: ZMHLHN

Социальный интеллект в профессиональном становлении специалиста

Мира Бечмизовна Богус

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, Адыгейский государственный университет. 385000, Республика Адыгея, г. Майкоп, ул. Первомайская, 208
bmb-3113@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9066-6126>

Аннотация. Целью исследования явилось обоснование значимости формирования социального интеллекта в профессиональном становлении будущего специалиста и выявление практико-ориентированных технологий развития социального интеллекта, применимых в образовательном процессе высшего учебного заведения. Для достижения поставленной цели в работе решались следующие задачи: анализ сущности, теоретических основ социального интеллекта; проведение констатирующего эксперимента по выявлению уровня сформированности социального интеллекта у обучающихся; теоретическое обоснование комплекса технологий развития социального интеллекта, применимого в образовательном процессе высшего учебного заведения. В статье исследуется феномен социального интеллекта как детерминанты профессионального развития будущих специалистов в условиях динамично трансформирующегося рынка труда. Раскрывается сущность социального интеллекта с позиций отечественных и зарубежных учёных, анализируются его теоретические основы. Также в статье обосновывается значимость социального интеллекта в формировании личностных и профессиональных компетенций специалиста и необходимость целенаправленного развития социального интеллекта в системе высшего профессионального образования как фактора повышения конкурентоспособности выпускников. Автором приводятся результаты экспериментального исследования по выявлению уровня сформированности социального интеллекта у студентов высшего учебного заведения. Проведённое исследование позволило выявить большой процент респондентов, характеризующихся низким уровнем сформированности способности к самоуправлению, саморегуляции эмоционального состояния, способности к сопереживанию, внимательному отношению к собеседнику, умению его чувствовать. В работе автором выявляются практико-ориентированные технологии развития социального интеллекта обучающихся, направленные на развитие способности делового взаимодействия, конструктивного сотрудничества у будущих специалистов и применимые в образовательном процессе высшего учебного заведения.

Ключевые слова: интеллект; социальный интеллект; профессиональное развитие; будущий специалист; обучающийся; метакомпетенции; высшее образование

Для цитирования: Богус М. Б. Социальный интеллект в профессиональном становлении специалиста // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 21–30. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-21>. <https://elibrary.ru/ZMHLHN>

Original article

Social intelligence in the professional development of a specialist

Mira B. Bogus

Doctor of pedagogical sciences, professor at department of pedagogy and pedagogical technologies, Adygea state university. 385000, Republic of Adygea, Maykop, Pervomayskaya st., 208
bmb-3113@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9066-6126>

Abstract. The purpose of the study was to substantiate the importance of the formation of social intelligence in the professional development of a future specialist and to identify practice-oriented technologies for developing social intelligence, applicable in the educational process of higher education institutions. To achieve this goal, the following tasks were solved in the work: analysis of the essence, theoretical foundations of social intelligence; conducting an ascertaining experiment to identify the level of formation of social intelligence in students; theoretical substantiation of the complex of technologies for the development of social intelligence, applicable in the educational process of a higher educational institution. The article examines the phenomenon of social intelligence as a determinant of the professional development

of future specialists in a dynamically transforming labor market. The essence of social intelligence is revealed from the perspective of domestic and foreign scientists, and its theoretical foundations are analyzed. The article substantiates the importance of social intelligence in the formation of personal and professional competencies of a specialist, as well as the need for targeted development of social intelligence in the system of higher professional education as a factor in increasing the competitiveness of graduates. The author presents the results of an experimental study to identify the level of formation of social intelligence among students of a higher educational institution. The conducted research revealed a large percentage of respondents characterized by a low level of formation of the ability to self-government, self-regulation of the emotional state, the ability to empathize, attentive attitude to the interlocutor, the ability to feel it. In the work, the author identifies practice-oriented technologies for developing students' social intelligence, aimed at developing the ability of business interaction and constructive cooperation among future specialists and applicable in the educational process of higher education institutions.

Key words: intelligence; social intelligence; professional development; future specialist; student; meta-competencies; higher education

For citation: Bogus M. B. Social intelligence in the professional development of a specialist. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 21-30. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-21>. <https://elibrary.ru/ZMHLHN>

Введение

Современный этап развития общества, характеризующийся высокой скоростью технологических изменений, глобализацией, усложнением профессиональных задач и переходом к экономике знаний, предъявляет новые требования к компетентностному портрету выпускника вуза. Помимо фундаментальных знаний и узкопрофессиональных навыков (*hard skills*), все большую значимость приобретают универсальные, надпредметные компетенции, часто объединяемые термином «*soft skills*» или «гибкие навыки». Среди них особое место занимает социальный интеллект, выступающий интегральной способностью, определяющей эффективность взаимодействия человека в социальной среде. Формирование социального интеллекта перестаёт быть факультативной задачей образования, становясь ключевым фактором профессионального развития и успешной адаптации будущего специалиста к реалиям глобальной эпохи.

Актуальность исследования проблемы развития социального интеллекта у обучающихся обосновывается рядом разноуровневых факторов общественной, профессиональной и личностной направленности.

На общественном уровне необходимость исследования проблем развития социального интеллекта обосновывается потребностью общества в специалистах, способных разумно действовать в разных профессиональных ситуациях, условиях, разрешать сложные проблемы, эффективно адаптироваться к развивающимся социальным ситуациям, к новым требованиям к специалисту в условиях глобализации и информатизации. Социальный интеллект является ключевым элементом, обеспечивающим успешную ин-

теграцию личности в общественную жизнь, определяющим фактором формирования компетентного специалиста в области социальной работы, менеджмента, а также подготовки организатора и активного участника работы современных систем коммуникации и интерактивного взаимодействия. Тем самым становясь движущей силой прогресса социума.

Социальный интеллект также значим в достижении успеха в профессиональной деятельности личности. Как индивидуально-психологическая особенность социальный интеллект оказывает непосредственное влияние на эффективность межличностного взаимодействия, на формирование способности к командной и индивидуальной деятельности, к эффективному восприятию обратной связи, формированию психической устойчивости и стратегий преодоления стресса, что способствует профессиональному росту и препятствует, в свою очередь, профессиональному выгоранию. Также следует отметить, что работодатели все чаще указывают развитые *soft skills*, включая коммуникацию, командную работу, эмоциональный интеллект и адаптивность, как ключевые требования к кандидатам, порой ставя их выше узкоспециальных знаний, которым легче обучить на рабочем месте.

Важно отметить, что на личностном уровне социальный интеллект создаёт благоприятные предпосылки для самораскрытия, самореализации, адекватной самооценки и формирования толерантности. Всё вышеизложенное обосновывает актуальность исследования проблемы развития социального интеллекта у обучающихся профессиональных образовательных учреждений.

Методы исследования

В ходе исследования использовались следующие теоретические и эмпирические методы: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, обобщение теоретических и практико-ориентированных материалов по проблеме формирования профессиональных компетенций у обучающихся, классификация факторов, условий профессионального становления будущих специалистов); эмпирические (наблюдение, беседа, опрос респондентов, констатирующий эксперимент); математические методы обработки результатов.

Результаты исследования

Социальный интеллект, несмотря на активное изучение в последние десятилетия, остаётся недостаточно исследованным комплексным и многогранным конструктом. Феномен социального интеллекта исследовался в различные периоды зарубежными и отечественными учёными.

Пионером в данной области выступил Э. Торндайк, который в 1920 году ввёл в психологическую науку термин «социальный интеллект». Согласно его трактовке, это понятие означает «способность понимать других людей и управлять ими, а также умение мудро выстраивать межличностные отношения» [Торндайк, 1926].

Британский исследователь Ф. Вернон предложил наиболее обширную трактовку, определяя социальный интеллект как общую способность личности к успешному взаимодействию с окружающими, включая лёгкость самопрезентации в социуме, а также навык распознавания групповых настроений и скрытых характеристик индивидов [Вернон, 1960].

По утверждению Г. Олпорта, социальный интеллект представляет собой «социальный дар», обеспечивающий эффективную коммуникацию. Учёный рассматривал данную компетенцию как умение адаптироваться к динамичным условиям социальной среды [Олпорт, 2002].

Дж. Гилфорд стал первым учёным, применившим измерительный подход к проблематике социального интеллекта. Он создал специализированную методику его оценки и обосновал положение о том, что социальный интеллект – это самостоятельная структура, независимая от общего интеллекта, но тесно связанная с когнитивной переработкой поведенческой информации [Гилфорд, 1967].

Р. Стернберг интерпретировал социальный интеллект как умение гармонично сосуществовать с окружающими, занимать позицию другого человека, постигать его внутренний мир, а также адекватно и критически анализировать эмоциональные состояния, настроения и побудительные причины их действий [Стернберг, 2015].

В рамках советской психологической школы первооткрывателем данного феномена выступила М. И. Бобнева. Согласно её концепции, социальный интеллект складывается в ходе социализационных процессов: на протяжении жизненного пути посредством взаимодействия с социумом. Также М. И. Бобнева выделила в структуре социального интеллекта два взаимосвязанных вектора развития: типизацию и индивидуализацию. Типизация выражается в формировании универсальных социальных характеристик, присущих всем индивидам, тогда как индивидуализация представляет собой накопление уникального личного опыта [Психологические механизмы ..., 1979].

В. Н. Куницына трактует социальный интеллект как комплексную компетенцию, формирующуюся в результате интеграции интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих характеристик личности [Куницына, 1995]. Схожей позиции придерживается А. Л. Южанинова, определяя данный феномен как интегральную способность. По её модели структура социального интеллекта включает три ключевых аспекта: социально-перцептивные навыки, способность к социальному воображению и владение техникой коммуникативного взаимодействия [Южанинов, 1984].

Таким образом, научный дискурс позволяет идентифицировать три ключевых направления в интерпретации природы социального интеллекта:

1. Социальный интеллект в качестве специфической ментальной способности. Согласно данному подходу, он понимается как когнитивная функция, сопоставимая с другими формами интеллектуальной деятельности, такими как математический или вербальный интеллект.

2. Социальный интеллект как совокупность освоенных компетенций. В рамках этой парадигмы акцент смещается на социальный опыт, приобретаемый индивидом в ходе социализации. Социальный интеллект трактуется не как врождённая способность, а как накопленные психологические ресурсы (знания, умения, навыки).

3. Социальный интеллект как интегральное качество личности. Данная позиция определяет его как устойчивую характеристику индивида, детерминирующую эффективность в сфере межличностных коммуникаций.

Итак, аналитическая работа по изучению природы данного феномена дала возможность установить, что социальный интеллект представляет собой комплекс компетенций, детерминирующих эффективность межличностной коммуникации и включающий следующие аспекты:

- социальную перцепцию: точность восприятия и интерпретации вербальных и невербальных сигналов (мимика, жесты, интонация), распознавание эмоций, понимание контекста ситуации;

- эмпатию: способность к сопереживанию, пониманию эмоционального состояния другого человека без потери собственной идентичности;

- социальное мышление: способность анализировать социальные ситуации, прогнозировать развитие взаимодействия, понимать причинно-следственные связи поведения людей, распознавать социальные роли и нормы;

- социальную коммуникацию: умение ясно и убедительно выражать мысли, активно слушать, адаптировать стиль общения к партнёру и ситуации, разрешать конфликты конструктивно, вести переговоры;

- социальную адаптивность: гибкость в поведении, способность эффективно реагировать на изменяющиеся социальные условия, управлять впечатлением, строить доверительные отношения, работать в команде.

Полученное нами умозаключение согласуется с позицией учёных [Стернберг, 2015; Куницына, 1995; Южанинов, 1984 и др.], отмечающих интегративный характер социального интеллекта, отражающий ментальные способности, личностные особенности и комплекс освоенных компетенций, обеспечивающих эффективную межличностную коммуникацию, социальное партнёрство.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования в требованиях к результатам освоения программы подготовки обучающихся отмечены такие общие компетенции, как способность работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством и потребителями услуг; брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий; уметь принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность; быть готовым

к межкультурному взаимодействию, бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям народов, уважать социальные, культурные и религиозные различия; быть готовым брать на себя нравственные обязательства по отношению к обществу, человеку [Федеральный государственный ... , 2022].

Соответственно, в современных условиях выпускникам учреждений профессионального образования необходимо владеть комплексным пониманием принципов эффективной социальной коммуникации. Как известно, способность к адекватной интерпретации процессов межличностного общения и поведенческих паттернов, а также адаптивность к разнообразным моделям взаимоотношений детерминируется специфической когнитивной компетенцией – социальным интеллектом.

Учёными подтверждено, что социальный интеллект непосредственно регулирует поведение в социуме, выступая инструментом познания социальных реалий. Этот феномен интегрирует и направляет когнитивные процессы, связанные с восприятием объектов общественной жизни, гарантирует интерпретацию данных, понимание и предвидение действий индивидов, а также адаптацию к многообразным моделям межличностных отношений. Социальный интеллект демонстрирует: как личность взаимодействует с окружающей средой; каким образом разрешает и преодолевает повседневные трудности, включая проблемы в коммуникации. Современные исследования определяют социальный интеллект как ключевой психологический феномен, детерминирующий успешность в профессиональной сфере и личностный рост в карьере [Жуковская, 2023; Лабунская, 2021; Сергиенко, 2023].

Профессиональное развитие личности является непрерывным процессом приобретения знаний, навыков, компетенций, ценностных ориентаций и личностных качеств, обеспечивающих рост специалиста, его востребованность и успешность в профессиональной сфере. Соглашаясь с мнением авторов, отметим, что социальный интеллект выступает критически важным фактором на всех этапах данного процесса:

- на этапе обучения в вузе: социальный интеллект способствует эффективному освоению знаний (активному участию в дискуссиях, работе в студенческих проектных группах, что напрямую влияет на глубину усвоения материала); успешной академической адаптации (выстраиванию отношений с сокурсниками, повышению

мотивации к обучению и общей удовлетворенности образовательной средой); развитию лидерского потенциала (способности вдохновлять, мотивировать и координировать действия других студентов в рамках учебной деятельности) [Белобрыкина, 2023];

– на этапе профессиональной адаптации и становления: социальный интеллект способствует быстрому вхождению в организационную культуру (пониманию неформальных норм, ценностей и правил поведения в коллективе, умению «считывать» атмосферу, быстрому становлению «своим» в коллективе); эффективному взаимодействию в команде (кооперации, распределению ролей, разрешению неизбежных конфликтов, поддержке коллег); успешному взаимодействию с клиентами / партнерами (умению понять потребности, мотивы, эмоциональное состояние другого человека и адекватно на это отреагировать, эмпатия и коммуникативная гибкость); конструктивному взаимодействию с руководством (пониманию ожиданий, умению презентовать свои идеи, аргументировать позицию, получать обратную связь и адекватно на неё реагировать); управлению впечатлением и личным брендом (осознанному формированию профессионального имиджа, репутации надёжного и компетентного специалиста)[Холодная, 2020];

– на этапе карьерного роста и лидерства: наличие высокого уровня сформированности социального интеллекта позволяет эффективно управлять людьми (мотивировать, вдохновлять, делегировать, давать конструктивную обратную связь, разрешать сложные межличностные ситуации, создавать позитивный климат в коллективе); быть адаптированным к изменениям (уметь быстро ориентироваться в новой социальной среде, налаживать связи и управлять неопределённостью); критически и правильно оценивать чувства, настроение и мотивацию поступков других людей [Якимова, 2021].

С целью обоснования востребованности процесса формирования социального интеллекта в профессиональной образовательной среде нами был проведён диагностический срез со студентами 2-го курса Адыгейского государственного университета по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». В срезе приняли участие 62 респондента. Была использована методика Басса-Дарки (в адаптированной Г. Резапкиной версии, известной как опросник «Социальный интеллект»). Данный инструмент предназначен для оценки степени развития клю-

чевых аспектов социального интеллекта, а именно: самосознания, саморегуляции, эмпатии, коммуникативной компетентности и самомотивации [Люсин, 2021].

Полученные результаты свидетельствуют о том, что высокий уровень сформированности самосознания характерен 27 % респондентов, средний уровень – 23 %. При этом 50 % респондентов (31 чел.) не соотносят эмоционально-чувственное состояние со способностью управлять своей деятельностью, чувственное самосознание – с внешними физическими характеристиками.

Высокий уровень сформированности саморегуляции проявляют 21 % респондентов, средний уровень присущ также 21 % респондентов. Низкий уровень сформированности способности к самоуправлению, саморегуляции эмоционального состояния проявляется у 58 % (36 чел.) респондентов.

Высокий уровень сформированности эмпатии как значимого составляющего социального интеллекта проявляется у 25 % респондентов, средний уровень характерен 19 % участников эксперимента. Низкий уровень сформированности способности к сопереживанию, внимательному отношению к собеседнику, умению его чувствовать наблюдается у 56 % (35 чел.) респондентов.

Высокие показатели коммуникабельности наблюдаются всего лишь у 11 % респондентов, средний уровень – у 27 %. Низкий уровень способности к открытому, интенсивному общению в разных жизненных ситуациях проявляется у 62 % респондентов.

Также как и коммуникабельность, высокий уровень сформированности самомотивации проявляется у 11 % респондентов, средний уровень – у 30 %. Низкий уровень сформированности способности к самомотивации наблюдается у 59 % участников эксперимента. Студенты отличаются низкой целеустремлённостью, отсутствием способности сосредоточиться на успешном завершении работы и высоком результате.

Следует отметить, что такие составляющие социального интеллекта, как коммуникабельность и самомотивация, проявляются в меньшей степени, чем такие компоненты социального интеллекта, как самосознание, саморегуляция и эмпатия.

Осознание значимости социального интеллекта в подготовке будущего специалиста и анализ результатов констатирующего среза указывают на необходимость переосмысления организаци-

онно-методического обеспечения профессионального образования в высшей школе.

На наш взгляд, применение таких известных технологий, как метод кейс-стади, ролевые игры и симуляции, дискуссии и дебаты, проектная деятельность и т. д., зарекомендовавшие свою эффективность, также будут продуктивны в достижении цели развития социального интеллекта у обучающихся. Раскроем содержание и целевые ориентиры известных технологий в формировании социального интеллекта обучающихся:

- метод кейс-стади (case-study) – анализ реальных профессиональных ситуаций, требующих понимания мотивов участников, прогнозирования их поведения, поиска коммуникативных решений [Куприянова, 2022];

- ролевые игры и симуляции – моделирование сложных профессиональных взаимодействий (переговоры, конфликты, презентации, общение с потребителями услуг), позволяющее отработать навыки в безопасной среде и получить обратную связь;

- дискуссии и дебаты – формирование умения аргументировать, слушать оппонента, вести конструктивный диалог, управлять групповой динамикой;

- проектная деятельность – реализация проектов в командах как идеальной площадки для развития всех компонентов социального интеллекта: от распределения ролей и коммуникации до разрешения конфликтов и презентации результатов, выполнение проектов нацеленных на развитие цифровых компетенций обучающихся [Lopes, 2023; Khuziakmetov, 2022]).

Соглашаясь с выводами учёных, отметим, что активные методы способствуют улучшению социальных навыков студентов, включая командную работу и понимание организационного поведения, развитию критического мышления, перспективного восприятия и способности применять теорию к сложным социальным реалиям, эмпатии, коммуникативных навыков, положительно влияют на развитие навыков сотрудничества, управления конфликтами [Кузьмина, 2020; Сафонова, 2019].

Также значимым в повышении продуктивности образовательного процесса, нацеленного на развитие социального интеллекта, будет включение в учебный процесс таких специальных курсов, как «Эффективная коммуникация», «Конфликт-менеджмент», «Эмоциональный интеллект в профессии», «Межкультурная коммуникация», «Основы переговорного процесса», «Ли-

дерство и командообразование» и др. Важным является сопровождение учебного процесса психодиагностикой для самопознания студентов и отслеживания динамики развития (например, адаптации теста Дж. Гилфорда и М. Салливена, методик оценки эмоционального интеллекта).

При этом нельзя не отметить значимость педагогической позиции самого преподавателя как носителя и модели социально интеллектуального поведения, характеризующейся использованием диалогических методов обучения, созданием атмосферы психологической безопасности, уважительным отношением к студентам, предоставлением конструктивной обратной связи и т. д.

Мощным инструментом развития социального интеллекта остаются практики и стажировки, являющиеся максимальным погружением в реальную профессиональную среду, при этом важно сопровождать практику рефлексией, обсуждением сложных ситуаций взаимодействия [Михайлова, 2022].

Важную позицию в развитии социального интеллекта в образовательном процессе также занимает внеучебная деятельность. Стимулирование участия студентов в студенческих клубах, научных обществах, волонтерских движениях, органах студенческого самоуправления, организации мастер-классов и встреч с успешными представителями профессий, где акцент ставится на важности «человеческих» навыков в их карьере – все это предоставляет богатый практический опыт социального взаимодействия.

Заключение

Эволюция требований к профессионалу в условиях усложнения социально-экономических систем перемещает социальный интеллект из периферийной сферы «коммуникативной приятности» в эпицентр ключевых метакомпетенций. Современные исследования [Ермолаева, 2011; Мачнев, 2022] убедительно демонстрируют, что социальный интеллект представляет собой систему когнитивных способностей к декодированию социальных сигналов, пониманию интенций, прогнозированию поведения и эффективной навигации в межличностных контекстах. Эта когнитивная система является не дополнением, а необходимым катализатором для реализации узкопрофессиональных знаний (hard skills) и технических компетенций. В эпоху сетевых организационных структур, кросс-функциональных команд эффективность специалиста детерминирована его способностью: опера-

тивно адаптироваться к динамике групповых норм и неформальных структур, генерировать кооперативные синергии и управлять сложными социальными обментами (кооперативная функция, основанная на теории социального капитала П. Бурдые и Р. Патнема [Бурдые, 2007; Патнем, 1996]), опосредованно влиять на принятие решений через выстраивание доверительных альянсов и понимание скрытых контекстов. Таким образом, социальный интеллект трансцендирует понятие «мягкого навыка», эволюционируя в системообразующую метакомпетенцию. Она формирует когнитивный фундамент для профессионального долголетия, обеспечивая не только ситуативную эффективность, но и стратегическую устойчивость карьеры. Обладатели развитого социального интеллекта демонстрируют повышенную способность к нелинейному карьерному росту (включая переход в лидерские позиции) и выступают ключевыми агентами адаптивных изменений в организациях, что подтверждается эмпирическими исследованиями взаимосвязи социального интеллекта с показателями карьерного успеха и инновационного потенциала [Thorndike, 1940].

Высшая школа выступает институциональным агентом формирования социального интеллекта у студентов. Современные исследования [Smith, 2022; Chen, 2021] подтверждают, что университеты как ключевые акторы образовательной экосистемы несут эпистемическую ответственность за целенаправленное конструирование социального интеллекта у обучающихся. Реализация данной миссии требует внедрения мультиуровневой модели, включающей: внедрение кейс-стади, проектных форматов и симуляционных практик в дисциплинарные курсы [García-Cabrero, 2008]; разработку специализированных модулей, создание микроквалификаций по эмоциональному интеллекту и коммуникативным стратегиям; трансформацию образовательной среды, формирование коллаборативных пространств по принципу «учебного сообщества»; редизайн педагогического позиционирования, переход преподавателя от роли транслятора знаний к функции фасилитатора компетенций будущего [Zhao, 2020].

Выпускник с развитым социальным интеллектом трансцендирует традиционную парадигму «обладателя знаний», эволюционируя в проактивного агента изменений (проектная деятельность), адаптивного мастера по нестандартным задачам, субъекта устойчивого развития, способ-

ного к коэволюции с динамичными профессиональными ландшафтами.

Высокая дидактическая эффективность интенсивных образовательных технологий коренится в их фундаментальном принципе – аутентичном ситуативном моделировании. Это моделирование предполагает конструирование педагогических сценариев, изоморфных актуальным управленческим дилеммам реального профессионального контекста. Ключевым драйвером результативности выступает не просто вовлеченность, а когнитивно-аффективная мобилизация обучающихся, достигаемая через интенсификацию когнитивной нагрузки релевантного типа, при котором студенты должны активно структурировать информацию, выявлять паттерны и строить ментальные модели для решения неструктурированных кейсов, что стимулирует глубокую обработку информации [Craik, 1972] и формирование устойчивых схем профессионального действия. Эмоционально-мотивационную вовлеченность через состояние «потока», при котором вызов сложности кейса, сопоставимый с уровнем компетенций студента, генерирует внутреннюю мотивацию и фокус, минимизируя отвлечения и усиливая энергетический ресурс для интеллектуального и аналитического напряжения.

Таким образом, интенсивные образовательные технологии способны трансформировать пассивное усвоение информации в активный процесс конструирования профессионального знания и опыта [Schön, 1983]. Их эффективность обусловлена не столько «интенсивностью» как таковой, сколько способностью индуцировать комплексную нейрокогнитивную и аффективную активность, максимально приближенную к паттернам, требуемым в реальной профессиональной практике. Это обеспечивает не только оперативное усвоение навыков, но и развитие адаптивной метакомпетенции – способности к рефлексивному анализу сложных ситуаций и генерации контекстуально релевантных решений.

Библиографический список

1. Белобрыкина О. А. Взаимосвязь социального интеллекта и академической успеваемости у подростков / О. А. Белобрыкина, Е. И. Горбачёва // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2023. № 1. С. 158–179.
2. Бурдые П. Социальное пространство. Поля и практики. Санкт-Петербург : Алетей, 2007. 224 с.

3. Вернон Ф. Э. Интеллект, наследственность и окружающая среда. Лондон: University of London Press, 1960. 207 с.
4. Гилфорд Дж. Природа человеческого интеллекта. Нью-Йорк: Мак Гроу-Хилл, 1967. 538 с.
5. Ермолаева Е. П. Оценка реализации профессионала в системе «человек-профессия-общество». Москва: Институт психологии РАН, 2011. 176 с.
6. Жуковская Л. В. Социальный интеллект и коммуникативная компетентность у студентов педагогического вуза // Л. В. Жуковская, А. С. Трошина // Педагогическое образование в России. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2023. № 1. С. 78–85.
7. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1995. С. 132–142.
8. Кузьмина А. С. Формирование социального интеллекта студентов в процессе игрового моделирования профессиональных ситуаций / А. С. Кузьмина, И. А. Иванова // Педагогика и психология образования. Москва: Издательство МПГУ, 2020. № 3. С. 84–94.
9. Куприянова И. Е. Развитие социального интеллекта подростков в условиях образовательной организации // Психологическая наука и образование. Москва: МГППУ, 2022. Т. 27, № 3. С. 69–79.
10. Лабунская В. А. Социальный интеллект и стратегии поведения в конфликте у руководителей / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая // Организационная психология. Москва: Нац. исслед. ун-тет «Высшая школа экономики», 2021. Т. 11, № 4. С. 51–72.
11. Люсин Д. В. Новый опросник для измерения социального интеллекта: разработка и апробация / Д. В. Люсин, В. В. Овсянникова // Психологический журнал. Москва: Институт психологии РАН, 2021. Т. 42, № 4. С. 76–88.
12. Мачнев В. Я. Социальный и эмоциональный интеллект: монография / В. Я. Мачнев, Е. И. Чердымова. Самара: Изд-во Самарского ун-та, 2022. 148 с.
13. Михайлова (Алешина) Е. С. Развитие социального интеллекта в профессиональной подготовке специалистов помогающих профессий // Консультативная психология и психотерапия. Москва: МГППУ, 2022. Т. 30, № 4. С. 85–105.
14. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. Москва: Смысл, 2002. 462 с.
15. Патнем Р. Чтобы демократия сработала: гражданские традиции в современной Италии / пер. с англ. А. Захаров. Москва: Ad Marginem, 1996. 287 с.
16. Психологические механизмы регуляции социального поведения / ред. М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. Москва: Наука, 1979. 332 с.
17. Сафонова М. В. Развитие социального интеллекта студентов средствами интерактивных технологий обучения в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. Москва: Изд-во МГОУ, 2019. № 4. С. 115–126.
18. Сергиенко Е. А. Социальный интеллект и успешность социальной адаптации в юношеском возрасте / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова // Консультативная психология и психотерапия. Москва: МГППУ, 2023. Т. 31, № 1. С. 70–87.
19. Стернберг Р. Интеллект успеха. Москва: Попурри, 2015. 400 с.
20. Торндайк Э. Л. Принципы обучения, основанные на психологии (с предисловием Л. С. Выготского). Москва: Работник просвещения, 1926. 235 с.
21. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: Приказ Минобрнауки России от 22 февраля 2022 г. № 119: зарегистрирован Минюстом России 24 марта 2022 г., рег. № 67846. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (дата обращения: 18.06.2025).
22. Холодная М. А. Социальный интеллект как компонент психологической культуры личности / М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман // Мир психологии. Москва: Московский психолого-социальный ун-тет, 2020. № 4 (104). С. 29–40.
23. Южанинова А. Н. К проблеме диагностики социального интеллекта личности // Проблемы оценивания в психологии. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1984. С. 95–111.
24. Якимова Т. В. Социальный интеллект и эффективность продаж: эмпирическое исследование / Т. В. Якимова, Н. А. Батурин // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2021. Т. 14, № 2. С. 99–110.
25. Chen J. Cognitive-affective scaffolding in intensive case-based learning environments. In R. Smith & T. Brown (Eds.), *Innovative Pedagogy in Higher Education: Bridging Theory and Practice*. 2021 (pp. 89–112). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12345-6_5.
26. Craik F. I. M., & Lockhart R. S. Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1972. 11(6), 671–684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
27. García-Cabrero B., Loredó J. y Carranza G. Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en (2008): <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.htm>.
28. Khuziakmetov A. N., & Porochnikov G. V. Developing social intelligence of university students: Digital tools and educational strategies. *Education and Information Technologies*, 2022. 27*(9), 12597–12617. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11118-0> (Dordrecht, Netherlands / London, UK: Springer Nature).

29. Lopes P. N., & Salovey P. Social and emotional intelligence in education: From theory to practice. *Educational Psychologist*, (2023). *58*(4), 247–260. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2286575> (Abingdon, UK / New York, NY: Taylor & Francis).

30. Schön D. A. La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones/ D. A. Schön. Barcelona: Paidós, 1992. -387 p.

31. Smith J. A. The impact of authentic simulation on metacognitive development in higher education. *Journal of Educational Psychology*, 2022*114*(3), 567–589. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2286575>

32. Thorndike E. L. Human nature and social order. New York : Macmillan. 1940. XX, 1019 p.

33. Zhao Y., Liu R., & Zhang W. Social intelligence as a mediator between emotional regulation and leadership emergence in cross-functional teams. *Frontiers in Psychology*, 2020. *11*, 567891. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567891>.

Reference list

1. Belobrykina O. A. Vzaimosvjaz' social'nogo intellekta i akademicheskoy uspevaemosti u podrostkov = Relationship of social intelligence and academic achievement in adolescents /O. A. Belobrykina, E. I. Gorbachjova // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14, Psihologija. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 2023. № 1. S. 158–179.

2. Burd'e P. Social'noe prostranstvo. Polja i praktiki = Social space. Fields and practices. Sankt-Peterburg : Al-etejja, 2007. 224 s.

3. Vernon F. Je. Intellekt, nasledstvennost' i okruzhajushhaja sreda = Intelligence, heredity and environment. London : University of London Press, 1960. 207 s.

4. Guilford Dzh. Priroda chelovecheskogo intellekta = Nature of Human Intelligence. N'ju-Jork : Mak Grou-Hill, 1967. 538 s.

5. Ermolaeva E. P. Ocenka realizacii professionala v sisteme «chelovek-professija-obshhestvo» = Evaluation of professional implementation in the «person-profession-society» system. Moskva : Institut psihologii RAN, 2011. 176 s.

6. Zhukovskaja L. V. Social'nyj intellekt i kommunikativnaja kompetentnost' u studentov pedagogicheskogo vuza = Social intelligence and communicative competence among students of a pedagogical university / L. V. Zhukovskaja, A. S. Troshina // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2023. № 1. S. 78–85.

7. Kunicina V. N. Social'naja kompetentnost' i social'nyj intellekt: struktura, funkcii, vzaimootnoshenie = Social competence and social intelligence: structure, functions, relationships // Teoreticheskie i prikladnye voprosy psihologii. Sankt-Peterburg : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 1995. S. 132–142.

8. Kuz'mina A. S. Formirovanie social'nogo intellekta studentov v processe igrovogo modelirovanija professional'nyh situacij = Formation of social intelligence of stu-

dents in the process of game modeling of professional situations / A. S. Kuz'mina, I. A. Ivanova // Pedagogika i psihologija obrazovanija. Moskva : Izdatel'stvo MPGU, 2020. № 3. S. 84–94.

9. Kuprijanova I. E. Razvitie social'nogo intellekta podrostkov v uslovijah obrazovatel'noj organizacii = Development of social intelligence of adolescents in an educational organization // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. Moskva : MGPPU, 2022. T. 27, № 3. S. 69–79.

10. Labunskaja V. A. Social'nyj intellekt i strategii povedenija v konflikte u rukovoditelej = Social intelligence and conflict behavior strategies in managers / V. A. Labunskaja, Ju. A. Mendzherickaja // Organizacionnaja psihologija. Moskva : Nac. issled. un-tet «Vysshaja shkola jekonomiki» (NIU VShJe), 2021. T. 11, № 4. S. 51–72.

11. Ljusin D. V. Novyj oprosnik dlja izmerenija social'nogo intellekta: razrabotka i aprobacija = New questionnaire for measuring social intelligence: development and testing / D. V. Ljusina, V. V. Ovsjannikova // Psihologicheskij zhurnal. Moskva : Institut psihologii RAN, 2021. T. 42, № 4. S. 76–88.

12. Machnev V. Ja. Social'nyj i jemocional'nyj intellekt = Social and emotional intelligence : monografija / V. Ja. Machnev, E. I. Cherdymova. Samara : Izd-vo Samarskogo un-teta, 2022. 148 s.

13. Mihajlova (Aleshina) E. S. Razvitie social'nogo intellekta v professional'noj podgotovke specialistov pomogajushhih professij = Development of social intelligence in the professional training of specialists in assisting professions // Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija. Moskva : MGPPU, 2022. T. 30, № 4. S. 85–105.

14. Olport G. Stanovlenie lichnosti: Izbrannye trudy = Becoming a person: selected works. Moskva : Smysl, 2002. 462 s.

15. Patnem R. Chtoby demokratija srobotala: grazhdanskije tradicii v sovremennoj Italii = To make democracy work: civic traditions in modern Italy / per. s angl. A. Zaharov. Moskva : Ad Marginem, 1996. 287 s.

16. Psihologicheskie mehanizmy reguljacii social'nogo povedenija = Psychological mechanisms of social behavior regulation / red. M. I. Bobneva, E. V. Shorohova. Moskva : Nauka, 1979. 332 s.

17. Safonova M. V. Razvitie social'nogo intellekta studentov sredstvami interaktivnyh tehnologij obuchenija v vuze = Development of students' social intelligence by means of interactive learning technologies at the university // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Pedagogika. Moskva : Izd-vo MGOU, 2019. № 4. S. 115–126.

18. Sergienko E. A. Social'nyj intellekt i uspeshnost' social'noj adaptacii v junosheskom vozraste = Social intelligence and success of social adaptation in adolescence / E. A. Sergienko, I. I. Vetrova // Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija. Moskva : MGPPU, 2023. T. 31, № 1. S. 70–87.

19. Sternberg R. Intellekt uspeha = Intelligence of success. Moskva : Popurri, 2015. 400 s.

20. Torndajk Je. L. Principy obuchenija, osnovannye na psihologii (s predislovиеm L. S. Vygotskogo). Moskva : Rabotnik prosveshhenija, 1926. 235 s.
21. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija – bakalavriat po napravleniju podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie: Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22 fevralja 2022 g. № 119: zaregistririvan Minjustom Rossii 24 marta 2022 g., reg. № 67846 = Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's Degree in Training 44.03.01 Pedagogical Education: Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated from February 22, 2022 № 119: registered by the Ministry of Justice of Russia on March 24, 2022, reg. № 67846. URL: [https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121\(data obrashhenija: 18.06.2025\)](https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121(data obrashhenija: 18.06.2025)).
22. Holodnaja M. A. Social'nyj intellekt kak komponent psihologicheskoy kul'tury lichnosti = Social intelligence as a component of psychological personality culture / M. A. Holodnaja, Je. G. Gel'fman // Mir psihologii. Moskva : Moskovskij psihologo-social'nyj un-tet, 2020. № 4 (104). S. 29–40.
23. Juzhaninova A. N. K probleme diagnostiki social'nogo intellekta lichnosti = To the problem of diagnosing social intelligence of personality // Problemy ocenivaniya v psihologii. Saratov : Izd-vo Saratovskogo un-teta, 1984. S. 95–111.
24. Jakimova T. V. Social'nyj intellekt i jeffektivnost' prodazh: jempiricheskoe issledovanie = Social intelligence and sales efficiency: an empirical study / T. V. Jakimova, N. A. Baturin // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologija. Cheljabinsk : Izdatel'skij centr JuUrGU, 2021. T. 14, № 2. S. 99–110.
25. Chen J. Cognitive-affective scaffolding in intensive case-based learning environments. In R. Smith & T. Brown (Eds.), *Innovative Pedagogy in Higher Education: Bridging Theory and Practice*. 2021 (pp. 89–112). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12345-6_5.
26. Craik F. I. M., & Lockhart R. S. Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1972. 11(6), 671–684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
27. García-Cabrero B., Loredó J. y Carranza G. Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en (2008): <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.htm>.
28. Khuziakhmetov A. N., & Porochnik G. V. Developing social intelligence of university students: Digital tools and educational strategies. *Education and Information Technologies*, 2022. 27*(9), 12597–12617. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11118-0> (Dordrecht, Netherlands / London, UK: Springer Nature).
29. Lopes P. N., & Salovey P. Social and emotional intelligence in education: From theory to practice. *Educational Psychologist*, (2023). *58*(4), 247–260. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2286575> (Abingdon, UK / New York, NY: Taylor & Francis).
30. Schön D. A. La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones/ D. A. Schön. Barcelona: Paidós, 1992. -387 p.
31. Smith J. A. The impact of authentic simulation on metacognitive development in higher education. *Journal of Educational Psychology*, 2022*114*(3), 567–589. <https://doi.org/10.1037/a0049111>.
32. Thorndike E. L. Human nature and social order. New York : Macmillan. 1940. XX, 1019 p.
33. Zhao Y., Liu R., & Zhang W. Social intelligence as a mediator between emotional regulation and leadership emergence in cross-functional teams. *Frontiers in Psychology*, 2020. *11*, 567891. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567891>.

Статья поступила в редакцию 21.07.2025; одобрена после рецензирования 18.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 21.07.2025; approved after reviewing 18.08.2025; accepted for publication 11.09.2025

Научная статья

УДК 37.012

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-31

EDN: ZVWIWS

Моделирование экспертно-педагогического анализа реализации проекта «Разговоры о важном» в образовательной организации

Борис Аркадьевич Дейч¹, Денис Владимирович Чернов²

¹Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет. 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28

²Кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет. 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28

¹deich67@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7958-5499>

²chernov.de@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3022-5927>

Аннотация. В настоящее время усилилось внимание государства к проблемам воспитания детей, подростков и молодежи, разрабатываются и принимаются новые формы воспитательной деятельности в образовательных организациях разного типа. Одной из таких форм стали «Разговоры о важном», реализуемые в общеобразовательных школах, учреждениях среднего профессионального и высшего образования с 2022 года. Можно говорить о том, что сегодня в целом разработано методическое обеспечение реализации этого проекта, педагогическими коллективами образовательных организаций накоплен определенный опыт в его реализации. Однако развитие любого вида педагогической деятельности возможно только на основе анализа ее результативности, что актуализирует необходимость разработки форм и методов качественного осуществления такого анализа для определения результатов, проблем и перспектив реализации проекта «Разговоры о важном» в образовательной организации.

Статья посвящена решению проблемы экспертно-педагогического анализа реализации проекта «Разговоры о важном» в образовательной организации. В качестве пути решения данной проблемы предлагается использовать модель двухуровневого экспертно-педагогического анализа. Представлено теоретическое обоснование моделирования экспертно-педагогического анализа в целом и реализации проекта «Разговоры о важном» в образовательной организации в частности, а также процессуально-логическая последовательность осуществления такого анализа в рамках предлагаемой модели.

Ключевые слова: воспитание; модель экспертно-педагогического анализа; педагогическое моделирование; теоретическое обоснование; проблемы воспитания; «Разговоры о важном»; экспертно-педагогический анализ

Исследование выполнено в рамках гос. задания № 073-03-2025-062/6 по теме «Разговоры о важном – инструмент социальной вовлеченности и деятельного патриотизма обучающихся»

Для цитирования: Дейч Б. А., Чернов Д. В. Моделирование экспертно-педагогического анализа реализации проекта «Разговоры о важном» в образовательной организации // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 31–38. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-31>. <https://elibrary.ru/ZVWIWS>

Original article

Modeling of the expert-pedagogical analysis of implementing the project «Conversations about important things» in an educational organization

Boris A. Deich¹, Denis V. Chernov²

¹Doctor of pedagogical sciences, head of the department of theory and methodology of upbringing systems, Novosibirsk state pedagogical university. 630126, Novosibirsk, Vilyuyskaya st., 28

²Candidate of historical sciences, associate professor at department of theory and methodology of upbringing systems, Novosibirsk state pedagogical university. 630126, Novosibirsk, Vilyuyskaya st., 28

¹deich67@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7958-5499>

²chernov.de@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3022-5927>

Abstract. Currently, the state's attention to the problems of raising children, adolescents and youth has increased, and new forms of educational activities are being developed and adopted in educational organizations of various types. One of these forms is «Conversations about important things», which have been implemented in secondary schools, institutions of secondary vocational and higher education since 2022. It can be said that today, in general, methodological support for implementing this project has been developed, and teaching staff of educational organizations have accumulated some experience in implementing this project. However, the development of any type of pedagogical activity is possible only on the basis of an analysis of its effectiveness, which actualizes the need to develop forms and methods for the qualitative implementation of such an analysis to determine the results, problems and prospects for implementing the project «Conversations about important things» in an educational organization. The article is devoted to solving the problem of the expert pedagogical analysis of implementing the project «Conversations about important things» in an educational organization. It is proposed to use a two-level expert pedagogical analysis model as a way to solve this problem. The paper presents a theoretical justification for modeling the expert pedagogical analysis in general and implementing the project «Conversations about important things» in an educational organization, in particular, as well as the procedural and logical sequence of this analysis within the framework of the proposed model.

Key words: upbringing, model of expert pedagogical analysis; pedagogical modeling; theoretical justification; parenting problems; «Conversations about important things»; expert pedagogical analysis

The study was carried out within the framework of state assignment № 073-03-2025-062/6 on the topic «Talking about important things is an instrument of social involvement and active patriotism of students».

For citation: Deich B. A., Chernov D. V. Modeling of the expert-pedagogical analysis of implementing the project «Conversations about important things» in an educational organization. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 31-38. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-31>. <https://elibrary.ru/ZVWIWS>

Введение

Одной из актуальных форм воспитательной деятельности в российской системе образования с 2022 года является проект «Разговоры о важном». В настоящее время достаточно проработано методическое обеспечение данного проекта, помогающее педагогам реализовывать его в образовательных организациях. Однако, на наш взгляд, анализ результативности данного проекта – это сложная и пока нерешенная научная проблема. Следует отметить, что анализ результативности воспитательной деятельности в целом на протяжении длительного времени является предметом научных исследований. К данной проблеме так или иначе обращались Д. В. Григорьев, В. А. Караковский, Е. В. Киселева, Л. И. Новикова, П. В. Степанов, Т. А. Ромм и другие ученые. Предложенные ими концептуальные подходы, безусловно, остаются актуальными и в процессе анализа такой формы воспитательной работы, как «Разговоры о важном». Однако практика педагогической деятельности требует осмысленного использования теоретических подходов при решении конкретных педагогических задач. В данном случае такой задачей является анализ воспитательных результатов реализации проекта «Разговоры о важном» в образовательной организации. Решение этой задачи мы связываем с осуществлением целенаправленной экспертно-педагогической деятельности.

Таким образом, можно увидеть противоречие между необходимостью качественного анализа

воспитательных результатов реализации проекта «Разговоры о важном» в образовательной организации и отсутствием научно обоснованной модели осуществления такого анализа, базирующейся на экспертно-педагогической деятельности. Что позволяет говорить о наличии научной проблемы определения сущности и структуры модели экспертно-педагогического анализа реализации проекта «Разговоры о важном» в образовательной организации.

Методы исследования

В исследовании использовались структурный и типологические методы; метод экспертных оценок ресурсного потенциала реализации проекта «Разговоры о важном» и интерпретации полученной информации в контексте изучаемой проблемы, а также метод моделирования.

Результаты исследования

В современной теории педагогического моделирования (В. П. Беспалько, Н. М. Борытко, А. Н. Дахин, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский и др. [Беспалько, 2017а; 2017б; Борытко, 2022; Дахин, 2006; Загвязинский, 2020; Краевский 2011а; 2011б]) существует несколько вариантов классификации педагогических моделей. В первых, все педагогические модели делят на идеальные или исследовательские, которые используются как исследовательский прием, позволяющий составить мысленный образ изучаемого педагогического феномена с целью его изучения, объяснения происходящих процессов, уточнения

содержания; и функциональные, «представляющие собой логически последовательную систему соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии, управления образовательным процессом, учебных планов и программ [Дахин, 2006].

Анализ результативности реализации проекта «Разговоры о важном» в образовательной организации, по нашему мнению, может осуществляться на основе модели экспертно-педагогического анализа, которую следует отнести к функциональным моделям. Функциональные модели, в свою очередь, представлены образовательными и воспитательными моделями. С позиции исследуемой нами проблемы наибольший интерес вызывают воспитательные модели, теоретические основы которых представлены в работах Л. В. Алиевой, Л. И. Новиковой, Н. С. Селивановой и других. Так, Л. В. Алиева определяет сущность понятия «модель воспитания» с двух позиций. По мнению автора, такая модель может рассматриваться как некий образец воспитания и в этом случае представлять собой реальный и прогнозируемый (моделируемый) образец воспитания, представленный специфично в различных пространствах социума, системе образования [Алиева, 2013]. На более высоком уровне, как считает Л. В. Алиева, модель воспитания может представлять собой особую социально-педагогическую систему, воспроизводящую воспитание как объективно-субъективную, историческую реальность («объект-оригинал»); его ценности; она ориентирована на результаты воспитания, дает новую информацию о воспитании – педагогическом объекте [Алиева, 2013].

Моделирование, в свою очередь, понимается как «метод опосредованного познания, при котором для получения информации об изучаемом объекте, явлении или системе исследуется вспомогательный объект или структура, имеющие определенное соответствие с реальными явлениями и заменяющими оригиналы в получении обобщенных знаний» [Непрокина, 2013, с. 62].

Л. И. Новикова потенциал моделирования видит в осуществлении экспериментальной деятельности по разработке новых подходов, форм и методов воспитательной деятельности, справедливо полагая, что использование моделирования на этом этапе позволяет минимизировать риск совершения педагогических ошибок при осуществлении практической воспитательной

деятельности: когда в педагогическую практику вводится что-то новое, а спустя некоторое время выясняется, что это «новое» не оправдало себя, что исследователь не учел условий, в которых должны осуществляться рекомендуемые им формы и методы [Новикова, 2009].

А. Г. Кузнецова на основе анализа работ, посвященных теории и практике использования моделирования в педагогике, предлагает несколько методологических требований, которые необходимо выполнять в процессе применения моделирования при проведении педагогических исследований. К таким требованиям автор относит:

- признание того, что модель – это результат схематизации, степень которой зависит от общего замысла и целей анализа, от ожидаемой полноты и точности решения;

- целесообразно построенная модель должна отчетливо отражать наиболее существенные черты явления, второстепенные подробности моделью не воспроизводятся;

- при моделировании ситуация сознательно упрощается, без научно определенных упрощений нет моделей;

- определение меры допустимого упрощения; удержание в сознании исследователя того факта, что упрощение – это лишь специальный прием теоретического исследования, а его результат – модель – это лишь частичное изображение реального педагогического объекта; «оживление» модели в практике возможно только при использовании содержательных методов педагогики и смежных гуманитарных наук [Кузнецова, 2001].

По мнению И. Д. Ковальченко, наиболее важной задачей моделирования и наиболее высоким его познавательным уровнем является построение таких моделей, которые позволяют выявить коренную суть изучаемых явлений и процессов в целом, то есть рассмотреть их как определенные системы. Автор также связывает процесс моделирования с последовательным использованием методов дедукции и индукции. Применение метода дедукции в процессе моделирования способствует тому, что происходит формирование объекта исследования, который будет носить теоретический и в, определенной степени, идеализированный характер. Однако при этом такой объект позволяет выделить те процессы или явления, сущность которых может выступить в качестве предмета исследования. Применение метода индукции позволит конкретизировать направленность и сущность исследования, выявить не только общие закономерности изучае-

мых процессов или явлений, но их особенности и специфику.

Педагогическая экспертиза является одним из направлений экспертной деятельности, целью которой, в общем виде, является изучение и оценка объекта. Объектом педагогической экспертизы могут выступать педагогические процессы или определенные виды педагогической деятельности. То есть цель конкретизируется в зависимости от предмета экспертной деятельности. Достаточно часто экспертиза применяется как метод государственного контроля над деятельностью образовательных учреждений разного типа, но речь здесь, как правило, идет о вынесении экспертного заключения, содержащего оценку степени выполнения образовательной организацией нормативных требований, ее соответствия определенному типу, виду, категории.

Между тем существуют различные подходы к определению сущности понятия «педагогическая экспертиза», в зависимости от которых педагогическая экспертиза рассматривается через характеристику ее методов, критерии подбора экспертов, этику экспертной деятельности, обоснование оценки деятельности учреждений и работников образования и т. п. [Дейч, 2009]. В ряде работ понятие «экспертиза» рассматривается наряду с понятием «оценка». Авторы по-разному соотносят данные понятия: оценка определяет сущность экспертизы, выступает элементом технологии экспертизы, результатом экспертизы и так далее. Однако в целом такой подход диктует следующий вариант определения понятия педагогическая экспертиза – это особый способ изучения образовательной действительности, осуществляемый компетентными специалистами, экспертное решение которых позволяет получить комплексную оценку и проект развития данной действительности [Иванов, 2003].

Педагогическая экспертиза процесса воспитания – это достаточно новое направление экспертной деятельности в образовании. Наиболее подробно сущность и процессуально-логическая последовательность осуществления экспертизы воспитательной деятельности представлены в работах Е. В. Киселевой. По ее мнению, педагогическая экспертиза – это исследование специалистами очевидных и неочевидных особенностей процесса воспитания для получения экспертного суждения о педагогическом процессе в целом с целью его дальнейшего развития. А педагогическую экспертизу процесса воспитания автор понимает как многомерное и разноуровневое исследование

специалистами в сфере воспитания, включающее проблемно-оценочный, ресурсный и прогностический анализ для получения экспертного суждения об объекте экспертизы с целью совершенствования процесса воспитания в интересах развития личности [Киселева, 2022].

В рамках нашего исследования необходимо также определить сущность понятия «экспертно-педагогическая модель» в контексте педагогической экспертизы процесса воспитания. По нашему мнению, экспертно-педагогическая модель – это разработанная с участием эксперта и использованием экспертных методов исследовательская модель системы воспитания, учитывающая особенности образовательной организации [Чернов, 2024].

По нашему мнению, осуществление педагогической экспертизы реализации проекта «Разговоры о важном» выступает не как функция контроля, но как механизм совершенствования проекта с учетом ресурсов образовательной организации. Для качественного проведения такой экспертизы необходима модель анализа, опирающаяся на традиционные и современные подходы к оценке эффективности воспитательного процесса, учитывающая особенности содержания и методического сопровождения проекта в образовательной организации.

В настоящее время разработчиками примерной программы воспитания для общеобразовательных организаций (Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов, В. В. Круглов, И. В. Степанова, И. Ю. Шустова и другие) в качестве одного из основных методов для оценки результативности воспитательного процесса предлагается самоанализ педагогической деятельности. Данный способ имеет свои преимущества, связанные в первую очередь с анализом качественных характеристик воспитывающей деятельности, и позволяет изучать как процесс, так и результат совершаемых педагогом действий, определять его затруднения в профессиональной деятельности [Александрова, 2023]. В «Разговорах о важном» самоанализ педагогической деятельности может осуществляться педагогом, реализующим проект, представляя собой его внутреннюю позицию, способствующую саморазвитию в данном направлении.

В связи с вышесказанным, оптимальным для модели анализа результативности «Разговоров о важном», на наш взгляд, является сочетание самоанализа и экспертного анализа, учитывающее видение ситуации педагогом, погруженным

в деятельность, и мнение эксперта, наблюдающего за ней со стороны. Важно отметить также, что образовательные организации, реализующие проект «Разговоры о важном» в своей воспитывающей деятельности, должны иметь такую модель экспертно-педагогического анализа, которая позволяет самостоятельно анализировать процессы, связанные с ним.

Таким образом, предлагаемая для выявления результативности проекта «Разговоры о важном»

модель экспертно-педагогического анализа является внутренней и двухуровневой (рисунок 1). Её применение позволит определить актуальное состояние и перспективы совместной деятельности обучающихся и взрослых через содержание, методы и формы проведения соответствующих внеучебных занятий, используя возможности самой образовательной организации.

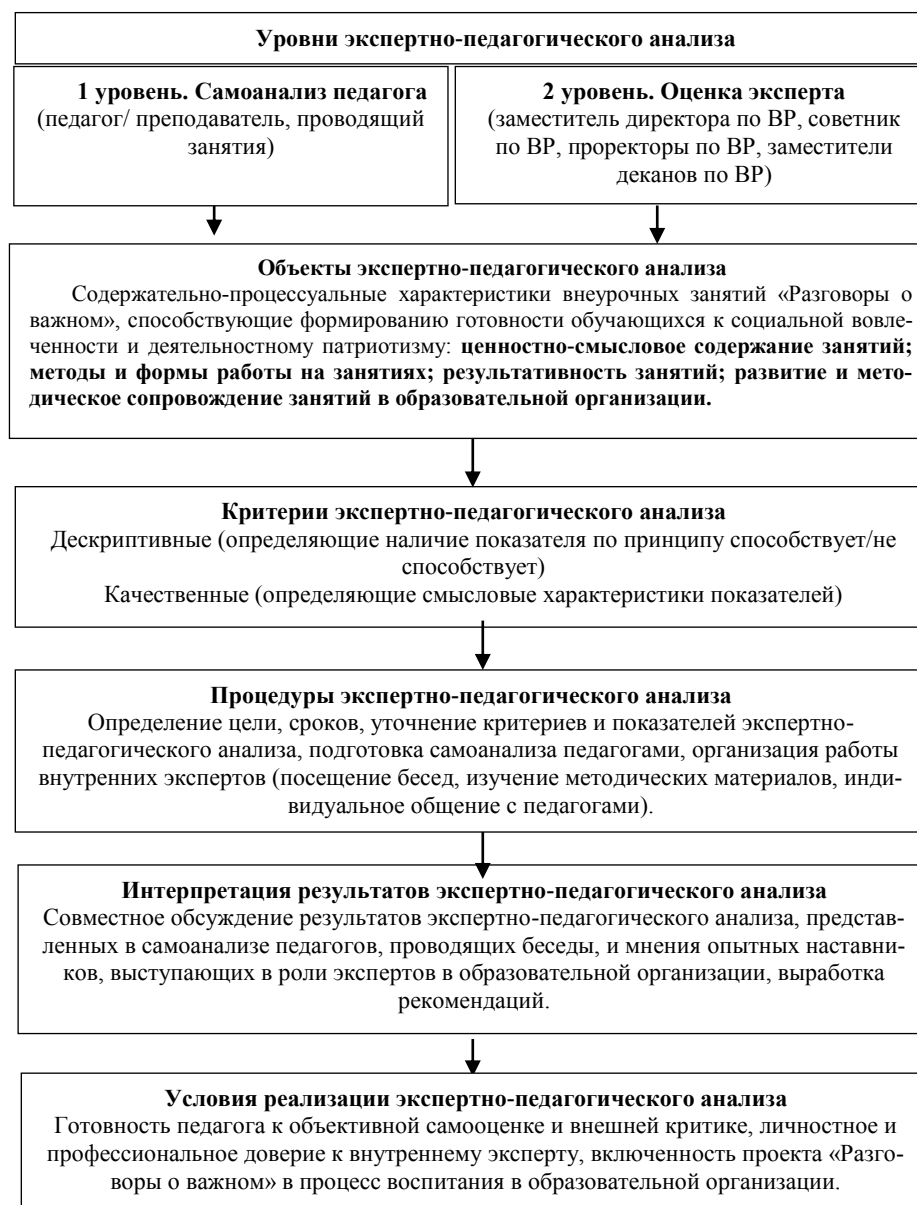


Рисунок 1. Модель двухуровневого экспертно-педагогического анализа реализации проекта «Разговоры о важном» в образовательной организации

Уровни экспертно-педагогического анализа
В образовательной организации, в воспитательной работе и в реализации проекта «Разгово-

ры о важном» большую роль играет мнение о результативности, которое формулирует педагог или преподаватель её осуществляющий,

и оценка представителя администрации, компетентного в данных вопросах, возможно курирующего данную деятельность. В предлагаемой модели представлены два уровня экспертно-педагогического анализа.

Первый уровень – самоанализ педагога / преподавателя, реализующего проект в классе или в группе обучающихся.

Второй уровень – экспертной оценки, которую может дать заместитель директора по воспитательной работе, советник по воспитательной работе, руководитель методического объединения педагогов организаций общего и дополнительного образования, проректоры и заместители деканов образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования.

Объекты экспертно-педагогического анализа

В качестве объектов экспертно-педагогического анализа предлагается рассматривать содержательно-процессуальные характеристики внеурочных занятий «Разговоры о важном», способствующие формированию готовности обучающихся к социальной вовлеченности и деятельности патриотизму. В соответствии с методическими рекомендациями Института стратегии развития образования в предлагаемой модели определены четыре основных объекта экспертно-педагогического анализа реализации проекта «Разговоры о важном» [Аникеева, 2013].

1) Ценностно-смысловое содержание занятий, представленное в сценариях, видеоматериалах, в гражданской позиции и патриотических взглядах педагога или преподавателя. Ценностное содержание занятий необходимо анализировать через соответствие традиционным российским ценностям, являющихся основой для разработки материалов занятий: историческая память, преемственность поколений, патриотизм – любовь к Родине, доброта (добрые дела), культура России, наука на службе Родины, образование и его важность в жизни человека и страны, труд и профессиональная социализация, экологическая культура, информационная культура, здоровье и здоровый образ жизни [Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809].

В смысловом наполнении занятий большое значение имеет соответствие:

– важным календарным датам событий российской истории (День знаний, День народного единства, День героев Отечества, День российской науки, День защитника Отечества, День Победы);

– календарным событиям (юбилейным датам), которые отмечаются в календаре в текущем году и представляют значимость для обучающихся (215-летие Н. В. Гоголя, 225-летие А. С. Пушкина, 115-летие кино в России);

– интересам обучающихся с точки зрения возрастной психологии и являющихся важными для их воспитания («День первооткрывателя», «Россия – здоровая страна»)» [Аникеева, 2013].

2) Методы и формы работы на занятиях. Задача педагога, транслируя собственные убеждения и жизненный опыт, дать возможность школьнику анализировать, сравнивать и выбирать [Аникеева, 2013].

В данном случае важно проанализировать разнообразие применяемых педагогом методов и форм и их соответствие тематике занятий, возрастным особенностям обучающихся, ресурсам образовательной организации.

3) Результативность занятий должна анализироваться в единой системе воспитательной работы в образовательной организации, через синхронизацию тематики «Разговоров о важном» с тематическим каркасом активностей общественных детских и молодежных движений: РДДМ «Движение первых», «Россия – страна возможностей», «Большая перемена», общества «Знание», «Орлята России» [Аникеева, 2013]. Показатели для анализа данного критерия должны отражать готовность обучающихся к социальной вовлеченности и деятельности патриотизму как в воспитывающей деятельности в образовательной организации, так и во внешней социальной активности участников проекта.

4) Развитию и методическому сопровождению «Разговоров о важном» в образовательной организации будет способствовать экспертно-педагогический анализ: междисциплинарного характера проекта; подготовки педагога к проведению занятий и совершенствования его компетенций в данной деятельности; методических материалов, способствующих формированию у обучающихся подлинного интереса к темам занятий.

Критерии экспертно-педагогического анализа

В качестве критериев экспертно-педагогического анализа целесообразно использовать как дескриптивные (определяющие соответствие реализации проекта «Разговоры о важном» принятым социальным нормам и ценностям, требованиям программы занятий и методическим рекомендациям к их проведению по принципу способствует/не способствует), так и качественные (определяющие смысловые ха-

рактеристики реализации проекта «Разговоры о важном» в деятельности педагога или преподавателя).

Процедуры экспертно-педагогического анализа

Для проведения экспертно-педагогического анализа важно изначально определить цель и сроки (периодичность аналитических срезов), уточнить критерии и показатели (должны соотноситься с воспитательной системой образовательной организации). Подготовка самоанализа педагогами и организация работы внутренних экспертов должны быть запланированы и интегрированы в процесс управления образовательной организацией.

Интерпретация результатов экспертно-педагогического анализа предполагает совместное обсуждение результатов экспертно-педагогического анализа, представленных в самоанализе педагогов, проводящих беседы, и мнения опытных наставников, выступающих в роли экспертов в образовательной организации, и выработку рекомендаций по развитию проекта.

Условия реализации экспертно-педагогического анализа включают готовность педагога к объективной самооценке и внешней критике, личностное и профессиональное доверие к внутреннему эксперту, интеграцию проекта «Разговоры о важном» в процесс воспитания в образовательной организации.

Заключение

Представленная нами модель экспертно-педагогического анализа реализации проекта «Разговоры о важном» позволяет осуществить данный анализ в образовательной организации на достаточно высоком качественном уровне. Двухуровневый подход к осуществлению такого анализа будет способствовать объективному выявлению существующих проблем и перспектив их решения, что, в свою очередь, будет способствовать совершенствованию деятельности педагогического коллектива по реализации проекта «Разговоры о важном» в образовательной организации.

Библиографический список

1. Александрова М. В. Развитие умений самоанализа профессиональной деятельности педагогов / М. В. Александрова, С. А. Тращенко, Е. А. Медник // Научно-педагогическое обозрение. 2023. Вып. 3 (49). С. 94–100.
2. Алиева Л. В. Модели внешкольного воспитания: научные подходы и анализ современной практики // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 30 – 35.
3. Аникеева Н. П. Особенности экспертной деятельности в воспитании / Н. П. Аникеева, Е. В. Киселева // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 1. С. 179–184.
4. Беспалько В. П. Качество образования и качество обучения // Народное образование. 2017а. № 3-4 (1461). С. 105–113.
5. Беспалько В. П. Киберпедагогика – образовательный вызов XXI века. Педагогическая технология киберпедагогике // Школьные технологии. 2017б. № 1. С. 19–25.
6. Боротко Н. М. Теоретические основы педагогического дизайна : монография. Астрахань : ИП Сорокин Р. В., 2022. 120 с.
7. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : монография. Новосибирск : Изд-во НИПК и ПРО, 2006. 230 с.
8. Дейч Б. А. Педагогическая экспертиза в детских оздоровительных лагерях // Народное образование. 2009. № 3. С. 78–81.
9. Загвязинский В. И. Теория обучения и воспитания. Учебник и практикум / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова. 2-е изд., пер. и доп. Москва : Юрайт, 2020. 230 с.
10. Иванов Д. А. Экспертиза в образовании: краткое содержание основных понятий, терминов, подходов. Москва : АПКИПРО, 2003. 136 с.
11. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому // Сибирский учитель. 2011а. № 1 (74). С. 71–75.
12. Краевский В. В. Иерархия целей образования // Вестник Института образования человека. 2011б. № 2. С. 7.
13. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография. Хабаровск : ХК ИППК ПК, 2001. 152 с.
14. Киселева Е. В. Педагогическая экспертиза процесса воспитания // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании : мат. междунаучно-практ. конф. Москва, 2022. С. 83–88.
15. Киселева Е. В. Экспертиза процесса воспитания в образовательной организации в современных условиях // Воспитание школьников. 2025. С. 15–20.
16. Непрокина И. В. Метод моделирования как основа педагогического исследования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 7. С. 61–64.
17. «Разговоры о важном» : метод. реком. Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 47 с.
18. Степанов П. В. Воспитание в современной школе: от программы к действиям / П. В. Степанов, Н. Л. Селиванов, В. В. Круглов [и др.]. Москва, 2020. 119 с.
19. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государ-

ственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL:

<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 10.06.2025).

20. Чернов Д. В. Концептуальная характеристика экспертно-педагогического моделирования профессионального воспитания в высшей школе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 137–142.

Reference list

1. Aleksandrova M. V. Razvitie umenij samoanaliza professional'noj dejatel'nosti pedagogov = Development of self-analysis skills of teachers / M. V. Aleksandrova, S. A. Trashhenkova, E. A. Mednik // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2023. Vyp. 3 (49). S. 94–100.

2. Alieva L. V. Modeli vneshkol'nogo vospitaniya: nauchnye podhody i analiz sovremennoj praktiki = Models of extracurricular education: scientific approaches and analysis of modern practice // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2013. № 3. S. 30–35.

3. Anikeeva N. P. Osobennosti jekspertnoj dejatel'nosti v vospitanii = Peculiarities of expert activity in education / N. P. Anikeeva, E. V. Kiseleva // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2013. № 1. S. 179–184.

4. Bespal'ko V. P. Kachestvo obrazovaniya i kachestvo obuchenija = Quality of education and quality of training // Narodnoe obrazovanie. 2017a. № 3-4 (1461). S. 105–113.

5. Bespal'ko V. P. Kiberpedagogika – obrazovatel'nyj vyzov XXI veka. Pedagogicheskaja tehnologija kiberpedagogiki = Cyber pedagogy is an educational challenge of the 21-st century. Pedagogical technology of cyber pedagogy // Shkol'nye tehnologii. 2017b. № 1. S. 19–25.

6. Borytko N. M. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo dizajna = Theoretical foundations of pedagogical design : monografija. Astrahan' : IP Sorokin R. V., 2022. 120 s.

7. Dahin A. N. Pedagogicheskoe modelirovanie = Pedagogical modeling : monografija. Novosibirsk : Izd-vo NIPK i PRO, 2006. 230 s.

8. Dejch B. A. Pedagogicheskaja jekspertiza v detskih ozdorovit'nyh lagerjah = Pedagogical expertise in children's health camps // Narodnoe obrazovanie. 2009. № 3. S. 78–81.

9. Zagvjazinskij V. I. Teorija obuchenija i vospitaniya. Uchebnik i praktikum = Learning and nurture theory. Textbook and workshop / V. I. Zagvjazinskij, I. N. Emel'janova. 2-e izd., per. i dop. Moskva : Jurajt, 2020. 230 s.

10. Ivanov D. A. Jekspertiza v obrazovanii: kratkoe sodержanie osnovnyh ponjatij, terminov, podhodov = Expertise in education: a summary of the main concepts, terms, approaches. Moskva : APKiPRO, 2003. 136 s.

11. Kraevskij V. V. Soderzhanie obrazovaniya: vpered k proshlomu = Education content: forward to the past // Sibirskij uchitel'. 2011a. № 1 (74). S. 71–75.

12. Kraevskij V. V. Ierarhija celej obrazovaniya = Hierarchy of education goals // Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka. 2011b. № 2. S. 7.

13. Kuznecova A. G. Razvitie metodologii sistemnogo podhoda v otechestvennoj pedagogike = Development of system approach methodology in domestic pedagogy : monografija. Habarovsk : HK IPPK PK, 2001. 152 s.

14. Kiseleva E. V. Pedagogicheskaja jekspertiza processa vospitaniya = Pedagogical examination of the education process // Perspektivy razvitiya issledovanij v sfere nauk ob obrazovanii : mat. mezhdun. nauchno-prakt. konf. Moskva, 2022. S. 83–88.

15. Kiseleva E. V. Jekspertiza processa vospitaniya v obrazovatel'noj organizacii v sovremennyh uslovijah = Examination of the education process in an educational organization in modern conditions // Vospitanie shkol'nikov. 2025. S. 15–20.

16. Neprokina I. V. Metod modelirovaniya kak osnova pedagogicheskogo issledovaniya = Modeling method as a basis for pedagogical research // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitiya. 2013. № 7. S. 61–64.

17. «Razgovory o vazhnom» = «Talking about the important» : metod. rekom. Moskva : FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya», 2023. 47 s.

18. Stepanov P. V. Vospitanie v sovremennoj shkole: ot programmy k dejstvijam = Modern school education: from program to action / P. V. Stepanov, N. L. Selivanov, V. V. Kruglov [i dr.]. Moskva, 2020. 119 s.

19. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809 «Ob utverzhenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohranению i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej» = Decree of the President of the Russian Federation dated from 09.11.2022 № 809 «On approval of the Fundamentals of State Policy for Preserving Strengthening Traditional Russian Spiritual and Moral Values». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (data obrashhenija: 10.06.2025).

20. Chernov D. V. Konceptual'naja harakteristika jekspertno-pedagogicheskogo modelirovaniya professional'nogo vospitaniya v vysshej shkole = Conceptual characteristics of expert pedagogical modeling of professional education in higher education // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2024. T. 30, № 3. S. 137–142.

Статья поступила в редакцию 22.07.2025; одобрена после рецензирования 15.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 22.07.2025; approved after reviewing 15.08.2025; accepted for publication 11.09.2025

Научная статья
УДК 371.113
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-39
EDN: WISBSZ

Управляющие советы образовательных организаций как движущие силы волонтерства

Алексей Юрьевич Шкуров

Кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева. 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11А
achkurov@list.ru, <https://orcid.org/00000002-5590-8628>

Аннотация. Волонтерское движение распространено среди российской учащейся молодежи и школьников. Логично использовать возможности структур государственно-общественного управления образованием для поддержки и дальнейшего развития детско-юношеского волонтерства. В Управляющий совет образовательной организации – главный коллегиальный орган государственно-общественного управления – в соответствии с Уставом включены обучающиеся в возрасте 12–17-ти лет, обладающие активной жизненной позицией, лидерскими качествами. С целью изучения возможности влияния Управляющего совета на мотивацию обучающихся к занятию волонтерством было организовано исследование на базе образовательных организаций г. Пензы. Число участников эксперимента – 52 обучающихся, которые являются членами Управляющих советов своих образовательных организаций. Средний возраст испытуемых – 14,5 лет. Изучены некоторые аспекты мотивационно-потребностной сферы учащихся и их личностные качества, влияющие на мотивы участия в волонтерском движении. Использовались методика диагностики социально-психологических установок личности (О. Ф. Потёмкина), методика изучения мотивов участия школьников в деятельности (Л. В. Байбородова), а также частично структурированное интервью. Анализ полученной информации позволил оценить степень осознанности мотивов участия как в Управляющем совете образовательной организации, так и в волонтерской деятельности. По инициативе Управляющих советов образовательных организаций разработана и апробирована программа дополнительной подготовки волонтеров-лидеров. Результаты исследования показали, что если на начало эксперимента преобладали мотивы «прагматичного волонтерства» (власть, поощрение и т. п.), то после подготовки по упомянутой программе на первое место вышли социально значимые мотивы. Это доказывает эффективность использования программы дополнительной подготовки волонтеров-лидеров среди обучающихся с целью формирования социально ориентированной мотивации к участию в волонтерском движении и в общественной жизни своей школы. Для оптимизации подготовки обучающихся-лидеров волонтерского движения Управляющим советам образовательных учреждений предложен ряд рекомендаций.

Ключевые слова: государственно-общественное управление образованием; Управляющий совет; волонтерское движение; «прагматичное волонтерство»; мотивационно-потребностная сфера личности; мотивация; обучающийся

Для цитирования: Шкуров А. Ю. Управляющие советы образовательных организаций как движущие силы волонтерства // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 39–49. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-39>. <https://elibrary.ru/WISBSZ>

Original article

Governing boards of educational institutions as driving forces of volunteering

Alexey Yu. Chkurov

Candidate of pedagogical sciences, doctoral student at department of pedagogy, Mordovian state pedagogical university named after M. E. Evsevieva. 430007, Republic of Mordovia, Saransk, Studencheskaya st., 11A
achkurov@list.ru, <https://orcid.org/00000002-5590-8628>

Abstract. The volunteer movement is widespread among Russian youth. It is logical to use the opportunities of state and public educational management to support and develop student's volunteering. The structure of the Governing Council of the educational organization – the main collegial institution of state and public administration – includes 12-17 year old students who have certain personal qualities. In order to study the possibility of the influence of the Governing Council at

an educational organization on students' motivation to become volunteer, a study was organized in educational organizations in Penza. The number of participants in the experiment is 52 students who are members of the Governing Councils of their educational organizations. The average age is 14,5 years. We studied some aspects of the motivational-need sphere of students and their personal qualities which influenced the motives for participating in the volunteer movement. There were used methods of diagnosing the socio-psychological attitudes of the individual (O. F. Potemkina), the methods of studying the motives of students for the participation in activities (L. V. Baiborodova), and a partially structured interview. The analysis of the received information allowed us to assess the degree of awareness of the students' motives for participation both in the Governing Council of the educational organization and in volunteer activities. At the initiative of the Governing Councils of educational organizations, a program of additional training for volunteer leaders was elaborated and tested. The results of the study showed that if at the beginning of the experiment the motives of «pragmatic volunteering» (power, encouragement, etc.) prevailed, then after training program, socially significant motives came to the fore. This proves the effectiveness of using the program of additional training of volunteer leaders among students with the aim of forming a socially oriented motivation to participate in the volunteer movement and in the public life of their school. A number of recommendations have been proposed to the Governing Councils for optimizing the training of schoolchildren who are leaders of the volunteer movement

Key words: state and public management of education; Governing Council; volunteer movement; «pragmatic volunteering»; motivational and needs sphere of personality; motivation; student

For citation: Chkurov A. Yu. Governing boards of educational institutions as driving forces of volunteering. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 39-49. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-39>. <https://elibrary.ru/WISBSZ>

Введение

В современной системе образования России отмечен новый всплеск прикладного интереса к роли государственно-общественного управления образованием (далее – ГОУО). Государственно-общественное управление образовательной организации (далее – ГОУ ОО) определило новые цели для деятельности своих структурных элементов. В образовательных организациях (далее – ОО) основой ГОУО стали Управляющие советы (далее – УС), в которые входят в том числе обучающиеся уровней основного и среднего образования. Неравнодушные, с чувством гражданской ответственности, эти школьники становятся участниками или инициаторами волонтерских проектов разного масштаба, совершенствуют свои лидерские качества через эту деятельность, активно поддерживают подобные проекты в рамках инициатив УС своей ОО, а также предлагают и реализовывают собственные идеи при поддержке других членов УС.

Управляющие советы в образовательных организациях понимают и поддерживают волонтерское движение среди обучающихся, что даёт возможность формировать гуманные качества личности, развивать самостоятельность и активность, мотивировать на социально полезные действия. Это показывает актуальность исследований по проблеме взаимодействия УС с волонтерским движением в ОО. Однако сложившаяся в образовании ситуация с использованием возможностей ГОУО в развитии волонтерства осложняется мотивацией. Обучающиеся могут рассматривать

своё членство в УС и волонтерство как социально одобряемую, поощряемую и поэтому привлекательную активность, в ходе которой можно реализовать личностные и прагматичные мотивы. Мотивы прагматизма порой становятся ведущими. Мотивы альтруизма, коллективизма могут не играть важной роли при выборе деятельности.

Таким образом, проведение исследования по выявлению роли УС ОО в поддержке волонтерства среди обучающихся и формирования адекватной мотивации к добровольчеству необходимо для организации системы волонтерства и Управляющих советов.

Цель проведённого исследования – изучить влияние такой структуры ГОУО, как Управляющий совет образовательной организации, на волонтерское движение обучающихся, их мотивацию и личностные качества.

В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Проанализировать опыт работы Управляющих советов ОО для понимания роли учащихся в структуре государственно-общественного управления образованием.
2. Изучить мотивы участия обучающихся в деятельности Управляющих советов образовательных организаций и в волонтерском движении.
3. Разработать и экспериментально апробировать программу дополнительной подготовки волонтеров-лидеров среди обучающихся из Управляющих советов с учётом выявленной мотивации.
4. Предложить рекомендации для руководителей Управляющих советов ОО по организации волонтерского движения.

Обзор литературы

На сегодняшний момент можно говорить о сложившейся структуре органов ГОУО. Управляющие советы школ являются одним из ключевых элементов этой системы.

В публикациях последних лет много интерпретаций понятия ГОУО и Управляющего совета как основного элемента системы ГОУО. Сущность данных понятий раскрывается на примерах в рамках педагогического менеджмента. Рассматривается вопрос о понятийной форме данного термина, компетенциях государственно-общественных органов управления на примере Управляющего совета школы [Хазратова, 2022; Шкуров, 2023]. Авторы отмечают обязательность формирования компетенций членов Управляющих советов, поскольку их участие в разработке и принятии управленческих решений о развитии школы должно носить квалифицированный характер. Причём обучающиеся – самый «уязвимый» в этом смысле элемент УС. И работа с этой категорией членов Управляющего совета должна строиться через специальные программы подготовки с учётом теории поколений [Тимошкин, 2024]. Авторы приходят к выводу, что успешность функционирования Управляющих советов зависит от организационных, кадровых, методических условий, а также психологического настроя членов совета, их личностных качеств и мотивации.

Проблема государственно-общественного управления в системе образования не является исключительно российской. С подобными вызовами сталкиваются и зарубежные школы. Это связано с давлением на школы со стороны правительства, органов образования, родителей, которые хотят максимальный результат с минимальными затратами. С точки зрения ряда авторов, это отражает политизацию образования [Caldwell, 2021]. Как отмечают авторы в своём исследовании «The self-managing school», ключевая проблема образования сегодняшнего дня – понимание, как можно поощрять школы развивать свои собственные управленческие навыки; что может дать децентрализация управления, самостоятельность в бюджете и т. п. Как научить школы быть независимыми от центра? Авторы описывают опыт самоуправления школ Канады, Скандинавии, Австралии. Во всех странах более эффективны те школы, где сотрудники и общественность участвуют в управляющих структурах, «владеют» школой (выражение авторов).

Более того, даже сам факт наличия школьного совета в структуре учебного заведения положительно сказывается на имидже школы и дисциплине среди учеников. В начале 2000-х годов в опросе, проведенном в школах Великобритании и Северной Ирландии с участием 2272 учащихся в возрасте от семи до семнадцати лет, было выявлено следующее. Те, кто считал свой школьный совет эффективным, в целом имели положительное мнение о социальной и академической деятельности своей школы. Администрации ряда школ считают, что создание эффективного школьного совета может значительно улучшить стандарты поведения, но этот процесс должен включать дальнейшие изменения в системе управления в школе [Alderson, 2000].

Главная идея зарубежных публикаций последних лет – школьникам есть что сказать в управляющих советах, несмотря на юный возраст и небольшой жизненный опыт. Совместное исследование учёных из Норвегии и Нидерландов с помощью специально разработанной анкеты оценило опыт участия школьников в принятии решений в своей школе. В опросе приняли участие 902 учащихся трех старших классов. Результаты однозначно показали, что участие школьников в жизни учебного заведения, если оно не носит номинальный характер, даёт стимул к устойчивому развитию [Torsdottir, 2023].

Много актуальных исследований связано с участием школьников в волонтерском движении и ролью школьных советов в поддержке волонтеров. Это важно, потому что чрезмерно активное волонтерство может привести к эмоциональному дисбалансу у подростков и юношества в силу возрастных особенностей психики [Allen, 2021].

Учёные, занимающиеся проблемой активных волонтеров-школьников, пытаются создать «профиль» такого добровольного активиста. Это зависит от личностных особенностей, мотивов, ценностей и норм в семье и школе, в социальном окружении в целом. И почти везде один из основных источников рекрутинга волонтеров – школы [Musick, 2007]. Главная задача – понять мотивацию волонтеров, чтобы способствовать увеличению их числа [Aslan, 2024].

Мотивация, которая приводит школьника в ряды волонтеров – один из самых важных факторов в социально-психологическом портрете волонтера. Если у педагогов, общественности появится понимание мотивов, можно будет выработать стратегию по управлению мотивацией и привле-

чению новых добровольцев из числа обучающихся [Tsai, 2024].

Подобные стратегии и программы существуют и в России. Феномен добровольчества выполняет важную функцию в воспитании детей и молодёжи, и логично использовать идею волонтерства в стратегии Управляющих советов школ, учитывая региональные аспекты [Веденеева, 2024]. Однако мотив альтруизма – не единственный в деятельности волонтера. Среди трендов волонтерства на основе экспертных интервью выделяют профессионализацию, коммерциализацию, популяризацию и диджитализацию, а также стремительное возрастание государственного влияния [Филипова, 2022]. Таким образом, авторы видят утрату первоначального смысла волонтерства из-за изменения мотивации участников. Этот вызов требует ответа от системы ГОУО и разработки новых практик вовлечения в волонтерство учащейся молодёжи.

Новые формы волонтерства действительно многообразны. Новшеством стало так называемое цифровое волонтерство [Молчанов, 2021; Белик, 2024]. Однако все исследователи отмечают главную функцию волонтерства учащихся – раскрытие потенциала личности, формирование ценностных ориентаций и мотивов альтруизма в противовес так называемому «прагматичному» волонтерству [Куликова, 2023; Кожурова, 2024]. И организацией этого процесса должны заниматься взрослые, которые предложат педагогическую поддержку, интересные формы работы и смогут через их реализацию, через специальную подготовку будущих волонтеров помочь социализации, личностному выбору, формированию универсальных компетенций волонтера, социально значимых мотивов деятельности, не отказываясь при этом от обязательного адекватного поощрения добровольцев [Сторожакова, 2020; Никонов, 2023; Староверова, 2023; Щербаков, 2024].

Исследования по обозначенной проблеме подчёркивают значимость и эффективность педагогической и общественной поддержки волонтерского движения в школьной среде.

Материалы и методы исследования

Для решения поставленных в исследовании цели и задач использовались следующие методы:

1. Теоретические: анализ ключевых понятий в психолого-педагогической литературе; обобщение педагогического опыта.

2. Эмпирические: частично структурированное интервью для выявления мотивов участников во-

лонтерского движения в школах; методика диагностики социально-психологических установок личности (О. Ф. Потёмкина), методика изучения мотивов участия школьников в деятельности (Л. В. Байбородова).

Анализ ключевых понятий включал такие термины исследования, как мотив и мотивация, с опорой на теорию деятельности, разработанную ведущими отечественными педагогами и психологами. Были учтены возрастные особенности подросткового и младшего юношеского возраста.

Метод обобщения педагогического опыта образовательных организаций, участвующих в эксперименте, позволил выявить противоречия и обосновать актуальность проблемы формирования социально значимой мотивации обучающихся-волонтеров в противовес прагматичной, при организационной поддержке Управляющего совета школы.

Частично структурированное интервью со школьниками позволило оценить степень осознанности мотивов их участия и в волонтерской деятельности, и в Управляющем совете школы.

Для понимания личностных особенностей и преобладающих мотивов у школьников применялись вышеуказанные методики.

Исследование было организовано на базе образовательных организаций города Пензы: МБОУ СОШ № 11, 12, 18, 20, 35, 37, 60, 67, 69, 78, МБОУ гимназий № 13, 42, 44, 53, «САН», МБОУ Лицей № 55, 14. Эти образовательные организации города Пензы имеют длительную историю волонтерства. Также в них функционируют Управляющие советы, которые оказывают организационную поддержку при проведении волонтерских акций. Многие школы имеют свой собственный профиль волонтерства: в гимназии «САН» это эко-отряд, в Лицее № 55 – отряд волонтеров-медиков.

В эксперименте приняли участие 52 школьника – члены Управляющего совета своих школ, которые также занимаются волонтерством. Средний возраст – 14,5 лет. Изучались изменения в их мотивации через изменение социально-психологических установок и мотивов деятельности в результате обучения по дополнительной программе подготовки волонтеров-лидеров, организованной УС школ.

Достоверность результатов подтверждена методологической обоснованностью, сочетанием теоретических и эмпирических методов, соблюдением норм исследований и сочетанием количественного и качественного анализа.

Результаты исследования

Основная идея исследования состоит в том, что мотивацию школьников – членов Управляющих советов к занятию активной позиции в волонтерском движении можно изменить в положительную сторону: с прагматических мотивов – на социально значимые; с преобладания мотивов престижности, власти, эгоизма на преобладание мотивов коллективизма, альтруизма, результативности. Для этого УС могут предложить обучающимся пройти программу дополнительной подготовки волонтеров-лидеров, что должно способствовать включённости волонтерского движения в систему ГОУО.

Исследование проходило в 2023–2025 учебных годах на базе вышеперечисленных ОО Пензы. В эксперименте участвовали школьники, которые были избраны в Управляющие советы своих школ и одновременно были волонтерами.

Чтобы лучше понимать мотивы и потребности школьников к участию в волонтерстве и одновременно в работе УС, в начале эксперимента был проведен опрос в форме частично структурированного интервью 52 школьников. Среди причин вхождения в УС школы большинство респондентов упомянуло престижность такой роли среди других школьников, возможность общаться «на равных» с директором, учителями и родителями (93 %). Лишь некоторые назвали своё право влиять на принятие общих решений, важных для всей школы (7 %). Все респонденты отмечали сложность совмещения волонтерства, учёбы и участия в Управляющем совете (100 %), жаловались на нехватку времени. Однако ни один из них не согласился отказаться от одного из этих двух видов деятельности (100 % ответов). По оценкам опрошенных, их ровесники завидуют им (46 % ответов), родители гордятся (100 %), другие взрослые (учителя, знакомые) безусловно одобряют (100 %). Среди личностных качеств назывались умение руководить другими (в нескольких интервью прозвучала фраза «приказывать другим»), смелость, сообразительность, коммуникабельность. Альтруизм, доброта, ориентация на других

были упомянуты в неявной форме в 14 % ответов. Причём 86 % отвечавших уверены в наличии у себя необходимых лидерских качеств.

На основании данных, полученных в ходе интервью, был сделан вывод, что среди основных мотивов опрошенных преобладают личностные, а не альтруистические или коллективистские мотивы, мотив власти, престижности.

Для более достоверного понимания личностных особенностей и выявления ведущей мотивации испытуемых были проведены две диагностические методики.

Методика изучения мотивов участия школьников в деятельности предназначена для определения преобладающих мотивов участия в деятельности у учащегося: коллективистских, личностных или престижных.

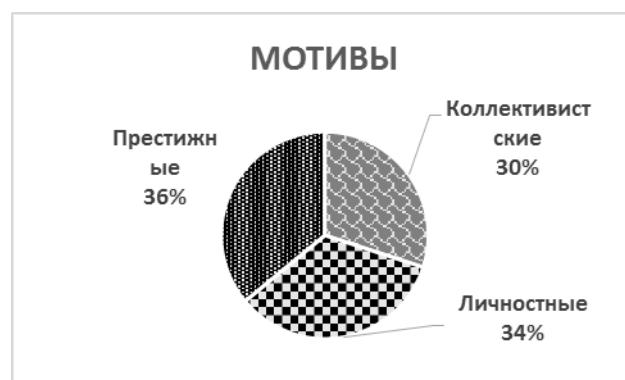


Рисунок 1. Результаты первичного тестирования по методике изучения мотивов участия школьников в деятельности (%)

Анализ результатов показал, что испытуемых в деятельности привлекает интересное дело, общение с разными людьми, творчество, возможность руководить другими, выделиться среди других, выработать определенные черты характера, а также получить уважение товарищей. Мотивы коллективизма в деятельности оказались на третьем месте по значимости.

Для изучения мотивационно-потребностной сферы человека и выявления выраженности социально-психологических установок была использована методика диагностики социально-психологических установок личности.



Рисунок 2. Результаты первичного тестирования по методике диагностики социально-психологических установок личности (%)

Результаты данного теста показали, что преобладает группа с дисгармоничными ориентациями. В этой группе высокий процент ориентации в деятельности на эгоизм, награду и власть и достаточно низкий – на результат работы (32 испытуемых). Далее следует группа с гармоничными ориентациями – все четыре вида ориентации (в разных комбинациях) присутствуют в более или менее равной степени (14 испытуемых). Третья группа – низкомотивированные участники, у которых все установки выражены слабо (6 испытуемых).

Ориентация на процесс преобладала у большинства опрошенных. Учащимся интересны сами встречи волонтеров, совместное времяпрепровождение. Рутинная, долгосрочная работа с возможными затруднениями для достижения результата у многих вызывает скуку. Альтруистическая мотивация, говорящая о зрелом выборе волонтера, также не стала преобладающей. В интервью испытуемые рассуждали о необходимости «здорового эгоизма». Несмотря на социальное одобрение труда, большинство испытуемых выбрало ориентацию на вознаграждение. Выбор между ориентацией на свободу или власть показал наименьший разрыв в результатах, однако возможность влияния на других всё равно превалировала.

Причины таких ответов уточнялись в интервью. В результате был сделан вывод, что даже с учетом возрастных особенностей среди учащихся – членов УС, преобладает так называемое «прагматичное волонтерство» с ориентацией на социальное одобрение и поощрение (внешняя мотивация).

На следующем этапе эксперимента с целью формирования устойчивой социально направленной мотивации школьников-волонтеров, а также развития их лидерских качеств, активной гражданской позиции и передачи накопленного опыта своим сверстникам в ОО было организовано обучение по дополнительной программе подготовки волонтеров-лидеров. Инициатором и организатором обучения выступили Управляющие советы школ. В качестве наставников (лекторов, тренеров) были привлечены педагоги, школьные психологи, представители общественности и волонтеры-наставники из отрядов «Волонтерское движение Первых» (организовывали мастер-классы, практическое участие в мероприятиях). Особое внимание было уделено мотивации учащихся-волонтеров. Программа дополнительного обучения реализовывалась в 2024–2025 учебном году и состояла из двух частей: теоретическая часть, посвященная правам и обязанностям волонтера, формированию осознанной мотивации к волонтерству, развитию лидерских качеств, и практическая часть, где школьники участвовали в различных добровольческих акциях и мероприятиях. В завершение волонтеры разработали и защитили на Управляющем совете собственные волонтерские проекты.

Далее была организована повторная диагностика по тем же методикам.



Рисунок 3. Результаты повторного тестирования по методике изучения мотивов участия школьников в деятельности (%)

Анализ мотивов показал, что после прохождения обучения по дополнительной программе подготовки волонтеров-лидеров участники эксперимента лучше смогли осознать мотивацию к участию в волонтерском движении: на первое место вышли коллективистские мотивы (39 %), показатель личностных мотивов деятельности изменился с 34 % на 32 %, мотивы престижа составили 29 %.

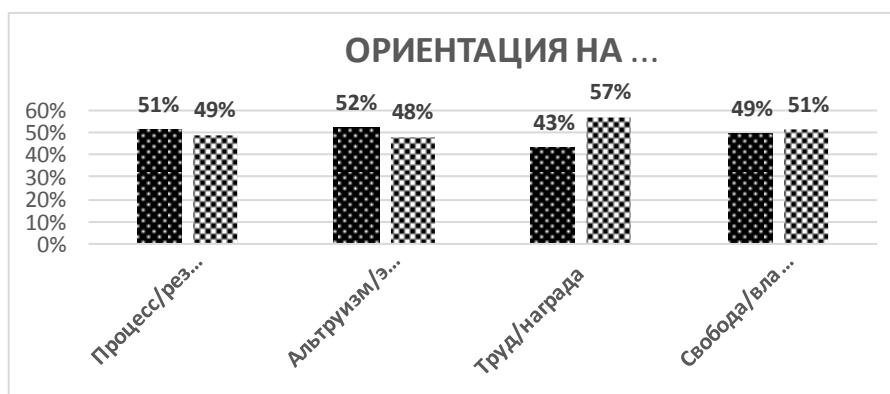


Рисунок 4. Результаты повторного тестирования по методике диагностики социально-психологических установок личности (%)

Результаты повторной диагностики социально-психологических установок личности показал изменения по всем шкалам, при этом стали преобладать испытуемые с гармоничными ориентациями (29 из 52 человек, 56 %). В этой группе вырос процент ориентации в деятельности на результат, свободу, труд и альтруизм. Группа низкомотивированных участников эксперимента, у которых все установки выражены слабо, уменьшилась (4 испытуемых вместо 6). В группе с ориентацией в деятельности на процесс, эгоизм, награду и власть остались 19 испытуемых (ранее 32). Таким образом, социально значимые мотивы волонтерства стали осознаваться учащимися лучше.

Полученные данные демонстрируют значимость инициативы Управляющих советов школ в организации обучения по дополнительной программе подготовки волонтеров-лидеров с целью формирования устойчивой просоциальной мотивации. После дополнительного теоретического и практического обучения, психолого-педагогических тренингов и разработки проектов в завершение курса стало заметно не только повышение результативности волонтерской дея-

тельности, но и рост инициативности школьников на заседаниях УС. Эти положительные изменения могут быть объяснены появившейся возможностью для школьников-волонтеров лучше понять собственные личностные качества, развить организаторские навыки, проанализировать мотивы своей деятельности, что в свою очередь стимулирует социально значимую мотивацию волонтерства.

Для достижения Управляющими советами значимых результатов при организации обучения по дополнительной программе подготовки волонтеров-лидеров рекомендуется разработать четкий план на весь предполагаемый период обучения и применять хорошо зарекомендовавшие себя методы подготовки. Среди них:

1. Лекции и презентации, проведенные преподавателями или экспертами, которые могут освещать различные виды волонтерского движения (спортивное, экологическое, цифровое и проч.). Информация должна подкрепляться примерами из жизни.

2. Краткосрочные онлайн-курсы или вебинары по современным формам волонтерства могут

быть полезны как школьникам, так и взрослым членам УС.

3. Организация онлайн- или офлайн-форумов между Управляющими советами ОО по вопросам волонтерства способствует обмену опытом.

Заключение

ГОУО играет ключевую роль в организации и поддержке волонтерской деятельности, предоставляя волонтерам платформу для самореализации, возможность участвовать в социально значимых проектах.

Исследование выявило непосредственную связь между организацией Управляющим советом школы обучения по дополнительной программе подготовки волонтеров-лидеров и изменением мотивации учащихся к участию в волонтерстве. Мотивация у большинства участников эксперимента изменилась с прагматичной, ориентированной на вознаграждение, возможность проявить власть (61,5 %) на социально направленную (56 %). У 7 % испытуемых изменений не произошло.

Таким образом, мы можем говорить о достаточно высокой эффективности организованного Управляющим советом школы обучения по дополнительной программе подготовки волонтеров-лидеров с целью изменения мотивации учащихся к участию в волонтерской деятельности.

Для дальнейшего развития волонтерского движения и его поддержки со стороны ГОУО Управляющим советам школ предлагаются следующие рекомендации:

- Учитывать особенности конкретного образовательного учреждения, социальной среды при выборе направлений волонтерской деятельности.

- Мотивировать учащихся к участию в волонтерском движении (например, «Книжка волонтера» даёт дополнительные баллы при поступлении в вуз).

- Добиваться более четкого осознания учащимися-волонтерами мотивов своей деятельности.

Управляющие советы образовательных организаций и волонтерское движение в школе – два ключевых элемента, которые помогают создать более эффективную и демократическую среду для обучения и воспитания.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Изучение эффективности воспитательной системы школы : учеб.- метод. пособие / Л. В. Байбородова, С. Л. Паладьев, Е. Н. Степанов. Псков : ПОИПКРО, 1994. 93 с.

2. Белик А. Е. Цифровые волонтеры в образовательном пространстве школы / А. Е. Белик, С. В. Гайсина // Методист. 2024. № 1. С. 39–42.

3. Бумаженко Н. И. Исследование отношения школьников к волонтерскому движению // Наука – образованию, производству, экономике : мат. 72 региональной научно-практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов. Витебск : Витебский гос. ун-тет им. П. М. Машерова, 2020. С. 339–340.

4. Валькова М. В. Что необходимо при формировании школьного ученического самоуправления // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 6. С. 51–58.

5. Веденеева Г. И. Феномен добровольческой (волонтерской) деятельности в интерпретации теоретиков и практиков современного образования / Г. И. Веденеева, Л. А. Шкурина // Современные наукоемкие технологии. 2024. № 7. С. 132–137. DOI 10.17513/snt.40097.

6. Дрожжин Р. А. Положительные аспекты в добровольческой деятельности подростков и их роль в формировании личности // Актуальные проблемы педагогики и образования : сб. научн. ст. Брянск : Белобережье, 2018. С. 368–371.

7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2021. 512 с.

8. Кожурова А. А. Формирование ценностных ориентаций младших школьников посредством волонтерской деятельности / А. А. Кожурова, Е. А. Стручкова // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3(106). С. 85–87. DOI 10.24412/1991-5497-2024-3106-85-87.

9. Куликова С. И. Влияние волонтерской деятельности на раскрытие потенциала личности ребенка // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2023. № S2-1(45). С. 143–146.

10. Куликова С. И. Выявление мотивов участия школьников в волонтерской деятельности // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2023b. № 2. С. 55–59.

11. Молчанов С. В. Отношение к цифровому волонтерству российской молодежи / С. В. Молчанов, О. В. Алмазова, Н. Н. Поскребышева // International Journal of Open Information Technologies. 2021. Т. 9, № 12. С. 83–89.

12. Никонов А. В. Управление проектной деятельностью школьников: из опыта программы «Дорожная карта волонтера» // Проблемы управления в социально-гуманитарных, экономических и технических системах : 11 ежегодный сб. научн. тр. преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов факультета управления и социальных коммуникаций ТвГТУ. Тверь : Тверской гос. техн. ун-тет, 2023. С. 144–148.

13. Потемкина О. Ф. Методы диагностики социально-психологических установок личности // Мето-

ды психологической диагностики. Москва : ИП РАН. 1993. Вып. 1. 85 с.

14. Романова Л. Н. «Доброволец» или «волонтер»: влияние понятий на восприятие школьниками смысла добровольческой (волонтерской) деятельности // Гуманитарное знание – конструктивная основа благополучия общества. Развитие и стабильность : мат. междун. научной сессии. Санкт-Петербург : Петрополис, 2023. С. 190–196.

15. Староверова М. В. Формирование универсальных компетенций волонтера у школьников посредством деловых игр // Молодёжь Сибири – науке России : мат. междун. научно-практ. конф. Т. II. Красноярск : Сибирский институт бизнеса, управления и психологии. 2023. С. 162–165.

16. Сторожакова Е. В. Школьное образование и новый взгляд на технологию обучения и воспитания // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 10. С. 54–61. DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-54-61.

17. Тимошкин С. П. Компетенции государственно-общественных органов управления общеобразовательной организацией // Вестник МГПУ. Серия: Экономика. 2024. № 2(40). С. 134–146. DOI 10.25688/2312-6647.2024.40.2.11.

18. Филипова А. Г. Тренды развития волонтерства как социального института: экспертное мнение / А. Г. Филипова, О. Г. Зубова, А. А. Ипполитова // Власть и управление на Востоке России. 2022. № 4(101). С. 191–201. DOI 10.22394/1818-4049-2022-101-4-191-201.

19. Хазратова Ф. В. Управляющий совет как коллегиальный орган управления образовательной организацией / Ф. В. Хазратова, А. И. Давлетгареева // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2022. № 1(36). С. 135–138.

20. Щербаков И. Н. Педагогическая поддержка проектной деятельности волонтеров по безопасности дорожного движения // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2024. № 4 (75). С. 46–55. DOI 10.51944/20722516_2024_4_46.

21. Шкуров А. Ю. Проблемы подготовки членов школьных управляющих советов // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2023. Т. 42, № 3. С. 474–485. DOI 10.52575/2712-7451-2023-42-3-474-485.

22. Шкуров А. Ю. Государственно-общественное или общественно-государственное управление образовательными организациями: вариация слов или синонимы // Инновационные научные исследования. 2023b. № 1-1(25). С. 74–85.

23. Alderson P. School students' views on school councils and daily life at school // Children & Society. 2000. P.121-134. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2000.tb00160.x>.

24. Allen J. A. So much more than cheap labor! Volunteers engage in emotional labor / J. A. Allen, T. Augustin // The Social Science Journal. 2021. 62 (1).

166–182.

<https://doi.org/10.1080/03623319.2021.1900671>.

25. Aslan H. Assessing the Motives of Active Volunteers: A Turkish Perspective / H. Aslan, T. Tuncay // Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations. 2024. Volume 35. P. 556–569. <https://doi.org/10.1007/s11266-023-00619-2>.

26. Caldwell B. J., Spinks J. M. The self-managing school. Routledge. 2021. 233 p.

27. Mager U. Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research / U. Mager, P. Nowak // Educational Research Review. 2012. Volume 7. Issue 1. P. 38–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>.

28. Musick M. A. Volunteers: A social profile / M. A. Musick, J. Wilson // Indiana University Press. 2007. 680 p.

29. Torsdottir A. E. Do students have anything to say? Student participation in a whole school approach to sustainability / A. E. Torsdottir, A. T. Sinnes, D. Olsson, A. Wals // Environmental Education Research. 2023. Volume 30(4). P. 519–543. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2213427>.

30. Tsai A.C.Y. Leading Volunteer Motivation: How Leader Behaviour can Trigger and Fulfil Volunteers' Motivations/ A. C. Y. Tsai, T. Newstead, G. Lewis et al. // Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations. 2024. Volume 35. P. 266-276. <https://doi.org/10.1007/s11266-023-00588-6>.

Reference list

1. Bajborodova L. V. Izuchenie jeffektivnosti vospitatel'noj sistemy shkoly = Studying the effectiveness of the school's educational system : ucheb.-metod. posobie / L. V. Bajborodova, S. L. Palad'ev, E. N. Stepanov // Pskov : POIPKRO, 1994. 93 s.

2. Belik A. E. Cifrovye volonter'y v obrazovatel'nom prostranstve shkoly = Digital volunteers in the school's educational space / A. E. Belik, S. V. Gajsina // Metodist. 2024. № 1. S. 39–42.

3. Bumazhenko N. I. Issledovanie otnoshenija shkol'nikov k volonter'skomu dvizheniju = Research on the attitude of schoolchildren to the volunteer movement // Nauka – obrazovaniju, proizvodstvu, jekonomike : mat. 72 regional'noj nauchno-prakt. konf. prepodavatelej, nauchnyh sotrudnikov i aspirantov. Vitebsk : Vitebskij gos. un-tet im. P. M. Masherova, 2020. S. 339–340.

4. Val'kova M. V. Chto neobhodimo pri formirovanii shkol'nogo uchenicheskogo samoupravlenija = What is necessary in the formation of school student self-government // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2013. № 6. S. 51–58.

5. Vedeneeva G. I. Fenomen dobrovol'cheskoj (volonter'skoj) dejatel'nosti v interpretacii teoretikov i praktikov sovremennogo obrazovanija = The phenomenon of volunteer (volunteer) activity in the interpretation of theorists and practitioners of modern education / G. I. Vedeneeva, L. A. Shkurina // Sovremennye nau-

koemkie tehnologii. 2024. № 7. S. 132–137. DOI 10.17513/snt.40097.

6. Drozhzhin R. A. Polozhitel'nye aspekty v dobrovol'cheskoj dejatel'nosti podrostkov i ih rol' v formirovanii lichnosti = Positive aspects in adolescent volunteerism and their role in personality formation // Aktual'nye problemy pedagogiki i obrazovaniya : sb. nauchn. st. Brjansk : Beloberezh'e, 2018. S. 368–371.

7. Il'in E. P. Motivacija i motivy = Motivation and motives. Sankt-Peterburg : Piter, 2021. 512 s.

8. Kozhurova A. A. Formirovanie cennostnyh orientacij mladshih shkol'nikov posredstvom volonterskoj dejatel'nosti = Formation of value orientations of younger students through volunteer activities / A. A. Kozhurova, E. A. Struchkova // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2024. № 3(106). S. 85–87. DOI 10.24412/1991-5497-2024-3106-85-87.

9. Kulikova S. I. Vlijanie volonterskoj dejatel'nosti na raskrytie potentsiala lichnosti rebenka = The impact of volunteering on unlocking a child's potential // Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № S2-1(45). S. 143–146.

10. Kulikova S. I. Vyjavlenie motivov uchastija shkol'nikov v volonterskoj dejatel'nosti = Identifying the motives for participating of schoolchildren in volunteer activities // Sovremennoe obrazovanie: aktual'nye voprosy i innovacii. 2023b. № 2. S. 55–59.

11. Molchanov S. V. Otnoshenie k cifrovomu volonterstvu rossijskoj molodezhi = Attitude to digital volunteering of Russian youth / S. V. Molchanov, O. V. Almazova, N. N. Poskrebysheva // International Journal of Open Information Technologies. 2021. T. 9, № 12. S. 83–89.

12. Nikonov A. V. Upravlenie proektnoj dejatel'nost'ju shkol'nikov: iz opyta programmy «Dorozhnaja karta volontera» = Management of project activities of schoolchildren: from the experience of the Volunteer Roadmap program // Problemy upravleniya v social'no-gumanitarnyh, jekonomicheskikh i tehniceskikh sistemah : 11 ezhegodnyj sb. nauchn. tr. преподавателей, aspirantov, magistrantov, studentov fakul'teta upravleniya i social'nyh kommunikacij TvGTU. Tver' : Tverskoj gos. tehn. un-tet, 2023. S. 144–148.

13. Potemkina O. F. Metody diagnostiki social'no-psihologicheskikh ustanovok lichnosti = Methods of diagnosis of social and psychological attitudes of personality // Metody psihologicheskoi diagnostiki. Moskva : IP RAN. 1993. Vyp. 1. 85 s.

14. Romanova L. N. «Dobrovolec» ili «volonter»: vlijanie ponjatij na vosprijatie shkol'nikami smysla dobrovol'cheskoj (volonterskoj) dejatel'nosti = «Dobrovolets» or «volunteer»: the influence of concepts on the perception by schoolchildren of the meaning of volunteer (volunteer) activities // Gumanitarnoe znanie – konstruktivnaja osnova blagopoluchija obshhestva. Razvitie i stabil'nost' : mat. mezhdun. nauchnoj sessii. Sankt-Peterburg : Izdatel'skij dom «Petropolis», 2023. S. 190–196.

15. Staroverova M. V. Formirovanie universal'nyh kompetencij volontera u shkol'nikov posredstvom delovyh igr = Formation of universal volunteer competencies in schoolchildren through business games // Molodjzh' Sibiri – nauke Rossii : mat. mezhdun. nauchno-prakt. konf. T. II. Krasnojarsk : Sibirskij institut biznesa, upravlenija i psihologii. 2023. S. 162–165.

16. Storozhakova E. V. Shkol'noe obrazovanie i novyj vzgljad na tehnologiju obuchenija i vospitanija = School education and a new look at learning and parenting technology // Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie. 2020. № 10. S. 54–61. DOI 10.18522/2658-6983-2020-10-54-61.

17. Timoshkin S. P. Kompetencii gosudarstvenno-obshhestvennyh organov upravlenija obshheobrazovatel'noj organizaciej = Competencies of public authorities of a general educational organization // Vestnik MGPU. Serija: Jekonomika. 2024. № 2(40). S. 134–146. DOI 10.25688/2312-6647.2024.40.2.11.

18. Filipova A. G. Trendy razvitiya volonterstva kak social'nogo instituta: jekspertnoe mnenie = Trends in the development of volunteering as a social institution: expert opinion / A. G. Filipova, O. G. Zubova, A. A. Ippolitova // Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii. 2022. № 4(101). S. 191–201. DOI 10.22394/1818-4049-2022-101-4-191-201.

19. Hazratova F. V. Upravljajushhij sovet kak kollezial'nyj organ upravlenija obrazovatel'noj organizaciej = Governing Council as a collegial governing body of an educational organization / F. V. Hazratova, A. I. Davletgareeva // Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 1(36). S. 135–138.

20. Shherbakov I. N. Pedagogicheskaja podderzhka proektnoj dejatel'nosti volonterov po bezopasnosti dorozhnogo dvizhenija = Pedagogical support for the project activities of road safety volunteers // Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah. 2024. № 4 (75). S. 46–55. DOI 10.51944/20722516_2024_4_46.

21. Shkurov A. Ju. Problemy podgotovki chlenov shkol'nyh upravljajushhih sovetov = Problems of training school board members // Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, jazykoznanija. 2023. T. 42, № 3. S. 474–485. DOI 10.52575/2712-7451-2023-42-3-474-485.

22. Shkurov A. Ju. Gosudarstvenno-obshhestvennoe ili obshhestvenno-gosudarstvennoe upravlenie obrazovatel'nyimi organizacijami: variacija slov ili sinonimy = State-public or public-state management of educational organizations: variation of words or synonyms // Innovacionnye nauchnye issledovaniya. 2023b. № 1-1(25). S. 74–85.

23. Alderson P. School students' views on school councils and daily life at school // Children & Society. 2000. R.121-134. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2000.tb00160.x>.

24. Allen J. A. So much more than cheap labor! Volunteers engage in emotional labor / J. A. Allen, T. August-

tin // The Social Science Journal. 2021. 62 (1). 166–182. <https://doi.org/10.1080/03623319.2021.1900671>.

25. Aslan H. Assessing the Motives of Active Volunteers: A Turkish Perspective / H. Aslan, T. Tuncay // *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*. 2024. Volume 35. R. 556–569. <https://doi.org/10.1007/s11266-023-00619-2>.

26. Caldwell B. J., Spinks J. M. *The self-managing school*. Routledge. 2021. 233 p.

27. Mager U. Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research / U. Mager, P. Nowak // *Educational Research Review*. 2012. Volume 7. Issue 1. P. 38–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>.

28. Musick M. A. *Volunteers: A social profile* / M. A. Musick, J. Wilson // Indiana University Press. 2007. 680 p.

29. Torsdottir A. E. Do students have anything to say? Student participation in a whole school approach to sustainability / A. E. Torsdottir, A. T. Sinnes, D. Olsson, A. Wals // *Environmental Education Research*. 2023. Volume 30(4). P. 519–543. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2213427>.

30. Tsai A.C.Y. Leading Volunteer Motivation: How Leader Behaviour can Trigger and Fulfil Volunteers' Motivations/ A. C. Y. Tsai, T. Newstead, G. Lewis et al. // *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*. 2024. Volume 35. R. 266–276. <https://doi.org/10.1007/s11266-023-00588-6>.

Статья поступила в редакцию 27.07.2025; одобрена после рецензирования 18.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 27.07.2025; approved after reviewing 18.08.2025; accepted for publication 11.09.2025

Научная статья

УДК 378.4

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-50

EDN: UTYIZU

Философско-аксиологические основания модели развития личностно-ценностного отношения к человеку в системе медицинского образования

Вероника Александровна Денишенко¹, Елизавета Александровна Вацкель²

¹Ассистент кафедры педагогики и психологии факультета послевузовского образования, Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. И. П. Павлова. 197022, г. Санкт-Петербург, ул. Льва Толстого, 6-8

²Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии факультета послевузовского образования, Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. И. П. Павлова. 197022, г. Санкт-Петербург, ул. Льва Толстого, 6-8

¹vadenishenko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9757-0450>

²vatskel@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9175-585X>

Аннотация. В статье описаны философско-аксиологические основания модели развития личностно-ценностного отношения к человеку у будущих врачей. Рассмотрены философские представления о ценности человеческой жизни в исторической перспективе, приведены взгляды на личность в медицине. Сделан вывод о традиционном влиянии представлений о значимости и ценности человеческой личности при подготовке медиков в исторической перспективе. В то же время отмечено, что вызовы современности требуют новых подходов к развитию личностно-ценностного отношения к человеку, с учетом рисков технологизации оказания медицинской помощи, биоэтических угроз, связанных с развитием новых методов лечения, тенденций коммерциализации, цифровизации и бюрократизации медицинской помощи. Указанные тенденции могут повлечь за собой развитие механистических представлений у студентов о больном человеке, процессе лечения и взаимодействия с пациентом. В связи с этим актуален поиск педагогических путей, которые позволили бы развивать личностно-ценностное отношение к человеку у современных студентов. К ним относятся не только опора на дисциплины философского и исторического циклов, но и курсы психолого-педагогической и коммуникативной направленности, применение принципов нарративной медицины, использование педагогических средств, позволяющих развивать личностно-ценностное отношение к человеку (кейс-метод, игровые технологии и т. д.), реализация воспитательной работы. Контент-анализ программ воспитательной деятельности медицинских вузов показал, что вопрос взаимодействия с пациентом как с личностью активно не освещается (активно раскрываются другие важные аспекты – этико-деонтологическое воспитание, коммуникация и т. д.). Анализ продуктов деятельности студентов второго курса выявил, что у них формируется, прежде всего, представление о сложности профессии, понимание значимости коммуникации с пациентом. Представления о труде врача на начальных этапах обучения все же романтизированные, незрелые. В то же время развитие таких представлений может рассматриваться как основа для формирования личностно-ценностного отношения к пациенту в течение дальнейшего обучения.

Ключевые слова: медицинское образование; личностно-ценностное отношение к человеку; биоэтика; аксиология; этико-деонтологическое воспитание; рефлексия; пациент; воспитательная работа

Для цитирования: Денишенко В. А., Вацкель Е. А. Философско-аксиологические основания модели развития личностно-ценностного отношения к человеку в системе медицинского образования // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 50–59. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-50>. <https://elibrary.ru/UTYIZU>

Original article

Philosophical and axiological basis of model for development of personal-value attitude to a human within medical education

Veranika A. Denishenko¹, Elizaveta A. Vatskel²

¹Assistant at department of pedagogy and psychology of the faculty of postgraduate education, Pavlov first Saint Petersburg state medical university. 197022, St. Petersburg, Lev Tolstoy st., 6-8

²Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of pedagogy and psychology of faculty of postgraduate education, Pavlov first Saint Petersburg state medical university. 197022 St. Petersburg, Lev Tolstoy st., 6-8

¹vadenishenko@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9757-0450>

²vatskel@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9175-585X>

Abstract. The article describes philosophical and axiological foundations of the model for developing a personal-value attitude towards a person in medical students. Philosophical ideas about the value of human life from a historical perspective are considered. The conclusion is made about the traditional influence of ideas about the significance and value of a human personality in the training of doctors in a historical perspective. Challenges of contemporary period require new approaches to the development of a personal-value attitude towards a person, considering risks of technologization, bioethical threats associated with new treatment methods, commercialization, digitalization and bureaucratization of medical care. These trends can lead to the development of mechanistic ideas in students about a human, treatment process and interaction with the patient. In this regard, searching for pedagogical ways that would allow developing a personal-value attitude towards a person in students is relevant. These include not only reliance on philosophical and historical cycles, but also psychological, pedagogical and communicative courses, narrative medicine and special pedagogical tools (case method, gaming technologies, etc.), educational work. Content analysis of programs of educational activities at medical universities showed that interaction with the patient as a person is not actively covered (many other important aspects of physician training are covered, including ethical and deontological education, communication). The analysis of drawings made by 2-year medical students showed that they understood the intellectual complexity of medical profession, importance of communication. At the same time, the perception of profession was romantic. Further professional development of these unmatured perception can become a basis for forming personal-value attitude to a human.

Key words: medical education; personal-value attitude to a human; bioethics; axiology; ethical and deontological education; reflexivity; patient; educational work

For citation: Denishenko V. A., Vatskel E. A. Philosophical and axiological basis of model for development of personal-value attitude to a human within medical education. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 50-59. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-50>. <https://elibrary.ru/UTYIZU>

Введение

Специфика медицинской профессии предполагает непреложное следование гуманистическим императивам при выполнении профессиональной деятельности. Ценностное отношение к человеку у специалистов медицинской области социально по своей сути, связано с ценностным отношением к профессии [Любов, 2021] и традиционно всегда было одной из целей профессиональной подготовки врача: воспитание будущих врачей всегда было ориентировано на сохранение человеческой жизни и регулировалось нормами этики и деонтологии.

В настоящее время, в свете новых медицинских тенденций и вызовов, формирование личностно-ценностного отношения к человеку приобретает особую значимость при подготовке врача. Вызовы современности требуют новых подходов к развитию личностно-ценностного отношения к человеку, с учетом рисков технологизации оказания медицинской помощи, биоэтических угроз, связанных с развитием новых методов лечения, трансгуманизма, тенденций коммерциализации, консьюмеризма, цифровизации и бюрократизации медицинской помощи. Указанные тенденции могут повлечь за собой развитие механистических представлений у студентов о больном человеке, процессе лечения и взаимо-

действиях с пациентом. В связи с этим актуален поиск педагогических путей, которые позволили бы развивать личностно-ценностное отношение к человеку у современных студентов в ответ на актуальные вопросы медицины как социальной и философской практики.

Методология и методы исследования

Методологической основой исследования стали антропологический и аксиологический подходы, положения которых ориентированы на целостное системное понимание человека как цели, субъекта, личности.

В рамках исследования был проведен анализ научной, философской, педагогической литературы по тематике исследования, а также контент-анализ программ по воспитательной работе 20-ти медицинских вузов по направлению «Лечебное дело» («Амурская ГМА», «СЗГМУ имени И. И. Мечникова», «Астраханский ГМУ», «Уральский ГМУ», «Тюменский ГМУ», «Ставропольский ГМУ», «Северный ГМУ», «Рязанский ГМУ имени академика И. П. Павлова», «Самарский ГМУ», «Красноярский ГМУ имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого», «Кубанский ГМУ», «Ивановский ГМУ», «Башкирский ГМУ», «Ростовский ГМУ», «Воронежский ГМУ имени Н. Н. Бурденко», «Дагестанский ГМУ», «ПСПбГМУ имени академика И. П. Павлова»,

«Ярославский ГМУ», «Волгоградский ГМУ», «Пермский ГМУ им. академика Е. А. Вагнера»). В большинстве вузов программы называются «Рабочая программа воспитания», в некоторых также дополнительно разработаны Концепции воспитательной деятельности. Анализ осуществлялся по следующим ключевым словам: «гуманизм», «деонтология», «инклюзия», «личность», «пациент», «толерантность», «ценность», «этика». Также был проведен контент-анализ рисунков студентов лечебного факультета, обучающихся на втором курсе (в период обучения на начальных курсах активно закладываются ценностные основания профессиональной деятельности врача). Рисунки выполнялись студентами в мини-группах (по три-четыре человека), то есть были результатами коллективного творчества. Контент-анализ был ориентирован на описание смыслового и семантического содержания рисунков, которые рассматривались как тексты культуры. Исследовалась представленность в рисунках понимания пациента как личности, работы врача с пациентом как встречи двух личностей, различные аспекты биопсихосоциального подхода (например, понимание, что заболевание влечет за собой не только физические страдания и ограничения, но психологические и социальные последствия, необходимость по-новому встраиваться в общество с учетом заболевания и т. д.) Таким образом, исследование проводилось с учетом принципов медицинской гуманитаристики (*medical humanities*), предполагающей активное использование различных видов искусств в процессе профессионального становления будущего врача или медицинского работника.

Результаты исследования

Исследование личностно-ценностного отношения к человеку в области медицины восходит к Античности, в трудах древних философов (Демокрит, Сократ, Аристотель) подчеркивалась уникальность человека, при этом человек рассматривался как часть универсума. Известно выражение Гиппократ, дошедшее до нас из древности: «гораздо важнее знать, какой человек имеет данную болезнь, чем знать, какую болезнь имеет тот или иной человек». Эпоха Средневековья уделяла пристальное внимание проблеме человека, его ценности, его бессмертной душе. Ярко выраженный антропоцентризм христианского учения внес многое в осознание ценности человеческой личности, рассматривая человека как цель и ценность. В то же время наблюдались

определенные противоречия – признавалось, что земная человеческая жизнь не зависит от самого человека, она зависит от замысла Бога [Гайденоко, 2005]. Например, согласно Августину Блаженному, человек занимает в иерархии ценностей одно из высочайших мест, в то же время мыслитель говорил, что человеку не нужно тело (что, соответственно, было связано с пренебрежительным отношением к нему), поскольку самое главное – душа [Гинатулина, 2010]. Фома Аквинский по-другому смотрел на феномен человека, соотношение души и тела: он утверждал их единство и значимость тела для души, для разума, отсюда – признание ценности земной жизни человека [Гинатулина, 2010]. С точки зрения медицинской практики этот период вносил определенные ограничения, например, запрет на изучение человеческого тела, создание специфического профессионального языка, непонятного простому обывателю и т. д. [Пациент-центрированный подход ... , 2024].

Антропоцентризм эпохи Возрождения по-своему трансформировал взгляды на ценность жизни человека: по-новому видится и сам человек, и его место в мире, и вопросы достоинства человеческой личности. Особое внимание в этот исторический период уделялось и вопросам изучения человеческого тела, врачевания и отношений врача с пациентом. Медицинский язык, который оформился в эпоху Средневековья в отдельный профессиональный цеховой язык, стал более понятным не-врачам (например, стали выходить медицинские книги и трактаты на национальных языках (не на латыни, как ранее)) [Пациент-центрированный подход ... , 2024].

Понимание человека как цели – яркая черта философии Нового времени. Например, среди изучающих научное наследие И. Канта активно развиваются тезисы о достоинстве человека, при этом, в конечном счете, эти тезисы, согласно исследователям, восходят к категорическому императиву [Фасоро, 2019].

В философии экзистенциализма личность представляет собой одну из базовых ценностей, наряду со свободой, выбором, ответственностью, любовью, трудом. К. Ясперс, будучи философом и врачом, отмечал, что пациент должен рассматриваться в качестве субъекта [Ясперс, 1994]. В. Франкл – врач-психиатр и философ – говорил о том, что личность человека обладает достоинством вне зависимости от своей витальной или социальной полезности [Франкл, 2010].

Вопросом ценностного отношения к человеку занимаются многие современные философы и биоэтики. Исследователи отмечают, что сегодня особенно важно уделять внимание достоинству личности человека [Андорно, 2019], а ценность человеческой жизни признается феноменом, определяющим природу взаимоотношения врача и пациента [Хубулава, 2016]. Это делает особенно значимым в современных условиях вопрос формирования личностно-ценностного отношения к человеку у студентов медицинского вуза. Несмотря на богатый опыт философского осмысления ценности человеческой жизни, исследователи отмечают определенную герметичность и закрытость врачебного сообщества с тенденцией рассматривать пациента скорее как медицинский случай, чем как личность [Хубулава, 2016]. По мере развития и усложнения медицинских технологий и появления все более «узких» специальностей возрастает риск механистического восприятия пациента, игнорирования сложной экзистенциальной сущности заболевания и процесса лечения. Без особого педагогического внимания к ценности человеческой личности в представлении современных студентов может возникнуть упрощенное понимание феномена взаимоотношения с пациентом, феномена болезни, отношение к пациенту как механизму, который нужно починить. На наш взгляд, важен педагогический ответ на современные реалии медицинской практики и особое внимание к развитию рефлексии у обучающихся медицинских вузов. Важно освещать современные тенденции, показывать биоэтическую проблематику, отражать современные ситуации, которые могут возникать в практике работы врача. Именно поэтому философско-аксиологические основания профессиональной деятельности врача должны ярко и отчетливо раскрываться в процессе обучения современных студентов, учитывая при этом все риски и вызовы современности, а также ближайшего будущего.

Ценности представляют собой регулятор поведения, и потому закрепление профессиональных ценностей – один из ключевых элементов подготовки специалиста, особенно в областях помогающих профессий – не только врачей, но и педагогов, психологов, социальных работников и т. д. [Тимохина, 2017; Лобов, 2021; Лемиш, 2023]. Важность формирования ценностного отношения к человеку отмечается сегодня и в исследованиях, посвященных профессиональному воспитанию сотрудников силовых ведомств

[Грудинин, 2022; Стенин, 2020]. Очевидно, такое внимание к ценностному отношению к человеку в этих профессиях обусловлено тем, что работа ведется с человеком уязвимым, часто находящимся в слабой, зависимой позиции, что требует развивать у специалистов особое отношение к человеку, позволяющее бережно и с уважением достоинства взаимодействовать в профессиональном поле.

При подготовке современного врача необходима опора на философский базис (при изучении философии, биоэтики, медицинских наук), а также опора на исторический базис (при изучении истории Отечества и истории медицины). Последнее является важным звеном, раскрывая уникальные страницы истории отечественной и зарубежной медицины, позволяя понять, каким образом развивалась медицина как общественная практика.

В подготовке врача особое внимание всегда уделялось передаче профессионального опыта от наставника к обучающемуся, особенно в условиях обучения в клинике. Однако последствия пандемии, а также современные требования к образовательному процессу в клинике существенно снижают долю такой практики общения и курации реальных пациентов. Соответственно, важно искать новые педагогические подходы, которые позволили бы профилировать риски потери опыта коммуникации с пациентом. К ним могут быть отнесены наработки из области нарративной медицины и медицинской гуманитаристики. Опора на принципы медицинской гуманитаристики (medical humanities) включает изучение того, как медицинская практика преломляется в культуре и искусстве (например, в произведениях выдающихся писателей-врачей – А. П. Чехова, М. А. Булгакова, В. В. Вересаева, С. Моэма и многих других). Медицинская гуманитаристика в целом предполагает возможности применения в образовательном процессе в медицине различных искусств – не только литературы, но и изобразительного искусства, кинематографа и т. д. [Karkabi, 2011; Pietrzhak-Franger, 2024]. Такое воздействие на молодых специалистов ориентировано на развитие видения человека и всей его жизни, понимание чувств и переживаний больного, взращивание профессиональной рефлексии как важного инструмента будущей профессиональной практики.

Ценность человеческой личности также раскрывается в дисциплинах психолого-педагогического цикла – психологии и педагогике, коммуникативистике и других. Врачу необ-

ходимо знать социально-психологический портрет современного пациента, его потребности и ожидания [Ремпель, 2024]. Применение кейсов, описывающих ситуации, в которых оказался пациент, позволяет обучающемуся услышать «голос реальной жизни», голос пациента, помимо «голоса медицины» – технического, научного [Case-informed learning..., 2023]. Применение нарративной медицины развивает у студентов способности распознавать, впитывать, усваивать, интерпретировать истории о болезнях [Charon, 2007].

Опыт практики в клинике, в том числе в экстремальных условиях (например, при привлечении студентов к работе с пациентами в пандемию COVID-19), также играет важную роль [Medical students learning ..., 2021], позволяя обучающимся прикоснуться к живым людям с их историей, проявить такие профессионально-значимые личностные качества, как смелость, самоотверженность, гуманизм.

С целью изучения представленности «лично-ценностного отношения к человеку» был проведен контент-анализ программ по воспитательной деятельности медицинских вузов Российской Федерации. Он осуществлялся по следующим ключевым словам: «гуманизм», «деонтология», «инклюзия», «личность», «пациент», «толерантность», «ценность», «этика». Результаты контент-анализа показали следующее.

Воспитательная работа в медицинском вузе специфична ввиду особенностей медицинской деятельности, к которой готовятся обучающиеся. Она включает в себя в качестве одного из основных векторов формирование и развитие у будущих врачей высоких этических принципов и готовности к биоэтическому поведению. Поскольку врач работает с человеком, его жизнью и здоровьем, к нему предъявляются достаточно высокие требования: он должен обладать системой профессионально значимых личностных качеств и быть способным этично действовать с различными субъектами (пациентами, их родственниками, сообществами пациентов, коллегами и т. д.). С этим связана задача развития чувства ответственности за жизнь и здоровье больных, за собственные профессиональные действия. Изучение содержания и принятие клятвы российского врача происходит во всех учебных заведениях. Усложнение медицинской отрасли, появление новых технологий требует от врача умения решать сложные биоэтические проблемы, что также должно отражаться при подготовке на уровне

медицинского вуза. В настоящий момент биоэтическая проблематика затрагивается как при изучении соответствующих дисциплин (философия, биоэтика), так и в процессе «воспитания через предмет», на клинически-ориентированных дисциплинах, где студенты видят, как преломляются этические вопросы в реальных медицинских ситуациях.

Одним из важных факторов, особое внимание которому стало уделяться в настоящее время, является развитие у будущих врачей должных коммуникативных навыков. В современном мире на них смотрят не как на что-то «сопутствующее» процессу лечения (и интуитивно развивающееся у будущего врача), а как на один из базовых навыков работы специалиста, обеспечивающий эффективность процесса лечения и приверженность лечению. При этом признается, что коммуникативные навыки нужно и должно развивать в ходе специального обучения [Пациент-центрированный подход, 2024]. Соответственно, задача развития коммуникативных навыков у будущих врачей решается сегодня за счет создания соответствующих курсов на начальных этапах обучения, а также в ординатуре, прохождения выпускниками медицинских вузов обязательной аккредитации по коммуникации, развития соответствующих компетенций на последипломном этапе подготовки [Сонькина, 2020; Ванчакова, 2021; Макарова, 2022; Тап, 2021].

Одним из крайне важных аспектов подготовки будущего врача является развитие способности адекватно и оперативно действовать в условиях экстремальных ситуаций. Этот навык важен для будущего врача, поскольку профессиональная деятельность может содержать внезапные, угрожающие жизни пациента состояния, что требует от врача умения осуществлять соответствующие действия, причем зачастую в условиях неопределенности и дефицита информации. Также в программах воспитательной деятельности отмечается, что важно воспитывать и развивать качества, позволяющие адекватно реагировать на стрессовые условия, заниматься самосбережением и уметь противостоять эмоциональному выгоранию. О необходимости работы по данному направлению (профилактике эмоционального выгорания) сегодня все активнее говорится при подготовке будущего врача, в том числе – при проведении воспитательной работы.

Умение думать и действовать нестандартно – также значимый компонент, который отражается в программах многих вузов. Это связано с тем,

что медицина может рассматриваться как искусство, требующее не только интеграции знаний, умений и навыков, но и умения глубоко и оригинально мыслить. На наш взгляд, такое умение является достаточно важным и для восприятия пациента как личности (которое требует умения увидеть за клинической ситуацией реального человека с его историей и проблемами).

В целом, воспитательная работа в медицинских вузах, согласно анализу программ воспитательной работы, реализуется за счет специальных лекционных занятий, освещающих вопросы этики и деонтологии, а также проведения семинарских занятий по этой тематике. Сегодня активно говорится о важности занятий, ориентированных на формирование коммуникативных навыков (в тренинговом формате и при помощи симуляционных технологий), развитие навыков практической работы с пациентами. Следует отметить, что также активную роль играет внеучебная воспитательная работа, осуществляемая за счет различных мероприятий, волонтерских проектов, студенческих движений и т. д. Такая деятельность ориентирована на формирование и развитие многих профессионально значимых личностных качеств, необходимых врачу, а также приобретение соответствующего социального опыта.

Серьезное внимание в программах уделяется эмоциональному состоянию будущих врачей: говорится о необходимости работы по профилактике эмоционального выгорания и профилактике стрессовых состояний у будущих врачей.

Научные кружки, студенческие научные общества и различные элективные секции по медицине представляют большую важность для воспитательной работы. Сюда же относятся студенческие конференции, развитие обучающегося как будущего врача-ученого, содействие формированию представлений о том, каким образом устроена научная деятельность в области медицины. Работа, проводимая по данному направлению, позволяет развивать у обучающихся не только научно-исследовательские компетенции, но и знания в области биоэтики и этики проведения научных исследований.

Также в программах воспитательной работы отмечается значимость принципа преемственности в работе различных подразделений университета при реализации воспитательных задач.

В целом контент-анализ программ воспитательной деятельности в медицинских университетах позволяет сделать заключение о наличии

векторов формирования специалистов, готовых к работе в сложных условиях с высокой степенью ответственности. В то же время наблюдается отсутствие упоминаний о работе с пациентом как с личностью (несмотря на принятые современные подходы – биопсихосоциальный, пациент-центрированный, Калгари-Кембриджскую модель коммуникации с пациентом и т. д., требующие взаимодействия с пациентом с этих позиций). В то же время ряд векторов воспитательной работы косвенно затрагивает проблематику личностно-ценностного отношения к человеку. На наш взгляд, важно не только развивать это качество в рамках специальных дисциплин, но и интенсифицировать межпредметные связи, интегрировать знания, получаемые в процессе изучения различных дисциплин, и весь опыт, который студенты получают в рамках внеучебных воспитательных мероприятий.

Также в рамках исследования был произведен контент-анализ рисунков, выполненных студентами второго курса Лечебного факультета при изучении курса «Пациент-центрированный подход и коммуникация». Он был ориентирован на исследование того, каким образом личностно-ценностное отношение к пациенту осознается и воспринимается студентами, а также каким образом оно репрезентуется в их продуктах деятельности. В рамках медицинской гуманитаристики считается, что рисунок позволяет выявлять «новые углы восприятия» объекта [Rashmi, 2021]. Обращение к графическим формам (живописи, рисунку, их анализу на занятиях и т. д.) в целом достаточно активно используется в педагогическом процессе в медицинских вузах с целью улучшения навыков клинического наблюдения, диагностических навыков, повышения концентрации внимания в процессе слушания пациентов, развития навыков сопереживания страдающему пациенту [Karkabi, 2011].

При анализе мы исходили из положения о том, что рисунок представляет собой «метод качественного анализа продуктов социального познания» [Аликина, 2012, с. 201], позволяя выявлять субъективную ценность явления за счет анализа продуктов деятельности, выполненных в графической форме, отражающих глубинные представления, установки рисующего [Аликина, 2012]. Нами рассматривались образный, символический и знаковый пласты рисунков, выполненных студентами.

По итогам контент-анализа были получены следующие результаты. В ряде рисунков было

отражено метафорическое описание процесса взаимодействия с пациентом как сложного многокомпонентного процесса, ответственность за который несет врач (например, изображались руки, которые собирают кубик Рубика, собираемые пазлы, мозаика, распутываемые клубки нитей и т. д.). Эти рисунки содержали символическое отражение когнитивных процессов и их значимость в деятельности врача. Подобные сюжеты встречались в 24,32 % процентов случаев. Вероятно, подобные сюжеты могут отражать осознание студентами сложности работы врача, высокой интеллектуальной нагрузки и соответствующих требований к специалисту. Важно отметить, что студенты, будучи на втором курсе, изучают достаточно большое количество различных сложных дисциплин как естественнонаучного (анатомия, биохимия, физика и т. д.), так и гуманитарного характера (философия, история, и т. д.) и явственно осознают, сколь сложной является подготовка к тому, чтобы стать врачом.

В достаточно большом количестве работ отражалось глубинное принятие роли врача, осознание ценности профессии – в 91,89 %. Встречались изображения врача как человека, а также символическое изображение врача (например, дерева с корнями, ветвями и плодами, органично вписанного в окружающую действительность, с опорой в земле, согретое солнцем, образы сердца, светящего людям, как солнце и т. д.). При этом сюжеты и символика отражали достаточно романтические представления о профессии врача, что, с одной стороны, характерно для студентов младших курсов, с другой, – может стать источником специфических внутриличностных конфликтов при столкновении с реальностью. В данном случае, на наш взгляд, важно психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, позволяющее конструктивно решать возможные внутриличностные конфликты при столкновении незрелых идеализированных представлений о медицинской практике с реальностью.

Также в рисунках достаточно часто встречалось отражение педагогической компоненты работы врача. Это, например, рисунки, демонстрирующие школу пациента (в 10,81 % материала). Достаточно широко были представлены рисунки, демонстрирующие необходимость эмпатии и слушания пациента, а также учета психологического состояния больного человека (81,08 %). Рисунки, в которых была представлена коммуникация врача с пациентом также были нередки – 64,86 %.

Биоэтическая проблематика затрагивалась в 8,11 % рисунков. В 10,81 % рисунков освещалась тема инвалидности, нетрудоспособности – в 4,81 %, были изображены пациенты, столкнувшиеся с нарушениями активности и функционирования, недееспособностью и т. д.

Стоит отметить, что в рисунках встречались и агрессивные символы (например, скальпели, шприцы, человек в огне, человек, проткнутый стрелой, сломанные кости – 18,92 %). В определенной доле работ встречались и тревожные (интенсивная штриховка и т. д. – 35,14 %), и депрессивные (слезы – 16,22 %, страдания – 35,14 %, цепи – 5,41 %) символы. На наш взгляд, это может отражать специфику медицины с ее внутренней необходимостью воздействовать во благо, при этом совершая действия, которые могут быть связаны с определенной долей агрессии (например, надрезы, пункции, другие инвазивные вмешательства, связанные с болью и т. д.). Также это может быть связано с особенностями обучения на младших курсах медицинского вуза, где студенты изучают гистологию, патологическую физиологию и многие другие дисциплины, в которых сталкиваются со смертью и страданием. Это может рассматриваться как признак сложностей, возникающих в эмоциональном совладании с подобной проблематикой, однако также это может сигнализировать и о дезадаптации, обусловленной перегрузками из-за сложной учебы. Все эти аспекты должны учитываться в психолого-педагогическом сопровождении студентов: важно содействовать адаптации обучающихся не только за счет специальных программ и векторов работы в университете, но и в процессе «воспитания через предмет», когда на занятиях ведется глубокая беседа, позволяющая озвучивать возникающие у студентов вопросы и находить на них ответы.

Также встречались рисунки, изображающие самопожертвование (например, врач, забирающий на себя стрелы, которыми были поражены пациенты). Очевидна необходимость дальнейших мер по профилактике эмоционального выгорания, поскольку с таким подходом к оказанию помощи риск выгорания при выходе в реальную практическую деятельность становится достаточно большим. В связи с этим важным является психолого-педагогическое сопровождение студентов, которое должно быть ориентировано на помощь в адаптации к специфике труда в области медицины.

В подрисуночных подписях, а также в текстовых вставках, которые встречались в работах, наиболее часто употреблялись слова «комплаенс», «боль», «страх», «биопсихосоциальный подход», «доверие», «понимание», «помощь», «коммуникация», «уважение». Встречались рисунки, выполненные по типу комиксов (например, работы с развивающимися сюжетами). Один из представленных рисунков описывал ситуацию, когда пациент обесценивает старания врача, что может отражать переживания студентов о том, как будет протекать коммуникация при реальном взаимодействии с пациентом. Отметим, что студенты анализируют те коммуникативные сложности, с которыми сталкиваются врачи и о которых известно из СМИ, кинематографа, а также от знакомых врачей (например, из числа родственников).

В целом, рисунки показывали понимание профессии врача как сложной, требующей высокого интеллекта, эмпатии и включенности. Процессы взаимодействия с пациентом виделись как сложные, с комплексом разнонаправленных эмоций, оценивались риски, которые могут возникнуть в рамках биопсихосоциального подхода (влияние болезни на эмоциональное состояние пациента, его социальную жизнь и профессиональную деятельность).

Заключение

В статье проанализировано актуальное состояние воспитания будущих врачей по вектору формирования личностно-ценностного отношения к человеку. Рассмотрены философско-аксиологические основы модели подготовки будущих врачей и проведен контент-анализ программ воспитательной работы медицинских вузов. По итогам проведенной работы можно сделать следующие выводы: несмотря на то, что антропоцентрическое, гуманистическое направление так или иначе всегда было включено в процесс подготовки будущих врачей, сегодня важно работать в русле формирования необходимого современному врачу качества – личностно-ценностного отношения к человеку, которое позволило бы сохранять и развивать медицину как социальную и философскую практику.

Анализ программ воспитательной работы студентов медицинского вуза показывает отсутствие активного освещения именно вектора «пациент как личность», что важно с учетом современных условий. Это требует более активного раскрытия феномена личности пациента, его выбора, в рамках подготовки в медицинском вузе и может осуществляться в форме соответствующих

курсов (например, курсов по коммуникации, биоэтике и т. д.).

Выявлено, что у студентов на начальных этапах обучения формируется, прежде всего, представление о сложности профессии врача и высоких интеллектуальных требованиях к специалисту. Также формируется понимание значимости эмпатии, коммуникации с пациентом и различных трудностей, которые могут возникнуть в этом процессе (например, коммуникация с инвалидизированным человеком, коммуникация со «сложным» пациентом и т. д.). Это может рассматриваться как основа для дальнейшего формирования личностно-ценностного отношения к пациенту. При этом выявлено, что отражение биоэтической проблематики не такое активное по сравнению с проблематикой сложности клинической составляющей профессии (постановка диагноза, выбор тактики лечения и т. д.). Важно также отметить, что для обучающихся, только входящих в поле медицины, характерны романтические представления о врачебной профессии, что в дальнейшем может стать причиной переживаний при столкновении с действительностью. Психолого-педагогическое сопровождение студентов, а также «воспитание через предмет», где отражаются, в том числе философско-аксиологические компоненты работы врача, должны способствовать более гармоничному разрешению возможного конфликта. Таким образом, развитие личностно-ценностного отношения к пациенту может рассматриваться как один из важных содержательных компонентов подготовки будущего врача, внимание к которому необходимо повышать для того, чтобы подготовка будущих врачей отвечала требованиям времени. Мы считаем важным акцентировать внимание на данной проблематике и отражать этот аспект в программах подготовки будущих врачей.

Библиографический список

1. Аликина Е. Л. Использование метода рисунка в изучении социальных представлений об индивидуальности близкого человека // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 6. С. 201–204.
2. Андорно Р. Пациент как личность // Восприятие пациента как личности: гуманизм медицины: коллективная монография / под общ. ред. Н. П. Ванчаковой, А. П. Чернявской. Санкт-Петербург: Человек, 2019. 208 с.
3. Ванчакова Н. П. Исследование уровня готовности к целостному восприятию пациента у студентов медицинского вуза / Н. П. Ванчакова, А. И. Яременко [и др.] // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5 (122). С. 97–105.
4. Гайденок П. П. Понятие времени в античности и в средние века. Космос и душа. Учение о Вселенной

и Человеке в античности и средние века (исследования и переводы) / П. П. Гайдено, В. В. Петров. Москва : Прогресс-традиция, 2005. 880 с.

5. Гинатулина О. А. Ценностная модель жизни в эпоху Средневековья // Вестник Пермского Университета. Философия. Психология. Социология. 2010. Вып. 3 (3). С. 26–33.

6. Грудинин В. С. Ценностное отношение к человеку как фактор формирования профессиональной культуры будущего офицера // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2022. № 1 (203). С. 70–72.

7. Лемиш В. В. Ценностное отношение к старости и эффективность профессиональной деятельности социальных работников // Системная психология и социология. 2023. С. 5–18.

8. Лобов П. А. Теоретические основы воспитания ценностного отношения к человеку у студентов медицинского колледжа в процессе профессиональной подготовки // Вестник ПГПУ. Серия 3. Гуманитарные и общественные науки. 2021. С. 52–58.

9. Макарова О. В. Лингвометодический аспект формирования коммуникативной компетенции будущего врача / О. В. Макарова, Р. Н. Хвощ // Проблемы современного педагогического образования. 2022. Т. 16, № 1. С. 152–155.

10. Пациент-центрированный подход и коммуникация : учебн. пос. / под ред. Н. П. Ванчаковой. Санкт-Петербург : РИЦ ПСПбГМУ, 2024. 140 с.

11. Ремпель Е. А. Учет социально-психологических особенностей современного пациента и его ожиданий как необходимая составляющая коммуникативной подготовки будущего врача / Е. А. Ремпель, Н. А. Клокунова, А. И. Буганова // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1(104). С. 186–191.

12. Сонькина А. А. Чему учит курс «Общение с пациентами»? Диалог экспертов о задачах и содержании обучения врачей навыкам общения / А. А. Сонькина, Е. В. Дьяченко // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2020. Т. 11, № 3. С. 118–131.

13. Стенин С. В. Ценностное отношение к человеку как основа личностной дисциплинированности личности курсанта // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 1 (51). С. 256–259.

14. Тимохина Ю. Е. Практикум по педагогической антропологии для студентов первого курса педагогического вуза // Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики : мат. V междун. научно-практ. конф. 2017. С. 194–198.

15. Фасоро С. А. Кант о человеческом достоинстве: автономия, человечность и права человека // Кантовский сборник. 2019. Т. 38, № 1, С. 81–98.

16. Франкл В. 10 тезисов о личности // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2005. № 2. С. 4–13.

17. Хубулава Г. Г. Философско-антропологический анализ коммуникации врача и пациента. URL: <https://www.dissercat.com/content/filosofsko-antropologicheskii-analiz-kommunikatsii-vracha-i-patsienta> (дата обращения: 25.07.2025).

18. Ясперс К. Смысл и назначение истории. Москва : Республика, 1994. 527 с.

19. Charon R. What to do with stories: the sciences of narrative medicine // Canadian Family Physician. 2007. № 53(8). pp. 1265–1267.

20. Case-Informed Learning in Medical Education: a Call for Ontological Fidelity / A. MacLeod, V. Luong, P. Cameron, S. Burm, S. Field, O. Kitts, S. Miller, W.A. Stewart // Perspectives on Medical Education. 2023. Vol. 12 № 1. pp. 120–128.

21. Karkabi K. Teaching reflective competence in medical education using paintings / K. Karkabi, O. Kohen Castel // Journal of medical ethics and medical humanities. 2011. № 37. Pp. 58–59.

22. Medical students learning on the COVID-19 Front Line / I. Zimianiti, V. Thanaraay, F. Watson, O. Osibona // JMIR Medical Education. 2021. Vol. 7. Is. 2. e28264.

23. Pietrzhak-Franger M., Elsner A. M. Literature and medicine. Cambridge-Press. 2024. 422 p.

24. Rashmi K. S. Learning humanities through art in medical education – a potential expertise to improve observational skills / K. S. Rashmi, R. Raghunandana, M. Shilpa, K. Narayana // Journal of medical sciences and health. 2021. Vol. 7 № 3. pp. 1–5.

25. Tan X. H. Teaching and assessing communication skills in postgraduate medical setting: a systematic scoping review / X. H. Tan, M. A. Foo, S. L. H. Lim, M. B. Xin Yi Lim, A. Mien Chew Chin, J. Zhou, M. Chiam, L. K. R. Krishna // BMC Medical Education. 2021. Vol. 21. № 483. Doi: 10.1186/s12909-021-02892-5.

Reference list

1. Alikina E. L. Ispol'zovanie metoda risunka v izuchenii social'nyh predstavlenij ob individual'nosti blizkogo cheloveka = The use of the drawing method in the study of social ideas about the individuality of a loved one // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2012. № 6. S. 201–204.

2. Andorno R. Pacient kak lichnost' = Patient as a person // Vosprijatie pacienta kak lichnosti: gumanizm mediciny : kolektivnaja monografija / pod obshh. red. N. P. Vanchakovej, A. P. Chernjavskoj. Sankt-Peterburg : Chelovek, 2019. 208 s.

3. Vanchakova N. P. Issledovanie urovnja gotovnosti k celostnomu vosprijatiju pacienta u studentov medicinskogo vuza = Research on the level of readiness for holistic patient perception in medical students / N. P. Vanchakova, A. I. Jaremenko [i dr.] // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 5 (122). S. 97–105.

4. Gajdenko P. P. Ponjatие vremeni v antichnosti i v srednie veka. Kosmos i dusha. Uchenie o Vselennoj i Cheloveke v antichnosti i srednie veka (issledovanija i perevody) = The concept of time in antiquity and in the Middle Ages. Space and soul. The Doctrine of the Universe and Man in Antiquity and the Middle Ages (research and translations) / P. P. Gajdenko, V. V. Petrov. Moskva : Progress-tradicija, 2005. 880 s.

5. Ginatulina O. A. Cennostnaja model' zhizni v jepohu Srednevekov'ja = Value model of life in the Middle Ages // Vestnik Permskogo Universiteta. Filosofija. Psihologija. Sociologija. 2010. Vyp.3 (3). S. 26–33.

6. Grudin V. S. Cennostnoe otnoshenie k cheloveku kak faktor formirovaniya professional'noj kul'tury budushhego oficera = Value attitude towards a person as a factor in the formation of the professional culture of the future officer // Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta. 2022. № 1 (203). S. 70–72.
7. Lemish V. V. Cennostnoe otnoshenie k starosti i jeffektivnost' professional'noj dejatel'nosti social'nyh rabotnikov = Value attitude to old age and efficiency of social workers professional activities // Sistemnaja psihologija i sociologija. 2023. S. 5–18.
8. Lobov P. A. Teoreticheskie osnovy vospitaniya cennostnogo otnosheniya k cheloveku u studentov medicinskogo kolledzha v processe professional'noj podgotovki = Theoretical foundations of education of a value attitude towards a person among students of a medical college in the process of professional training // Vestnik PGGPU. Seriya 3. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2021. S. 52–58.
9. Makarova O. V. Lingvometodicheskij aspekt formirovaniya kommunikativnoj kompetencii budushhego vracha = Linguomethodic aspect in formation of communicative competence of the future doctor / O. V. Makarova, R. N. Hvoshh // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. T. 16, № 1. S. 152–155.
10. Patient-centrirovannyj podhod i kommunikacija = Patient-centered approach and communication : uchebn. pos. / pod red. N. P. Vanchakovej. Sankt-Peterburg : RIC PSPbGMU, 2024. 140 s.
11. Rempel' E. A. Uchet social'no-psihologicheskikh osobennostej sovremennogo pacienta i ego ozhidaniy kak neobhodimaja sostavljajushhaja kommunikativnoj podgotovki budushhego vracha = Taking into account the socio-psychological characteristics of the current patient and his expectations as a necessary component of the communicative training of the future doctor / E. A. Rempel', N. A. Klokunova, A. I. Baganova // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2024. № 1(104). S. 186–191.
12. Son'kina A. A. Chemu uchit kurs «Obshhenie s pacientami»? Dialog jekspertov o zadachah i soderzhanii obuchenija vrachej navykam obshhenija = What does Patient «Communication teach»? Expert dialogue on the tasks and content of teaching doctors communication skills / A. A. Son'kina, E. V. D'jachenko // Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie. 2020. T. 11, № 3. S. 118–131.
13. Stenin S. V. Cennostnoe otnoshenie k cheloveku kak osnova lichnostnoj disciplinirovannosti lichnosti kursanta = Value attitude towards a person as the basis of personal discipline of a cadet's personality // Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2020. № 1 (51). S. 256–259.
14. Timohina Ju. E. Praktikum po pedagogicheskoy antropologii dlja studentov pervogo kursa pedagogicheskogo vuza = Workshop on pedagogical anthropology for first-year students of a pedagogical university // Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie lichnosti v obrazovanii: sojuz nauki i praktiki : mat. V mezhdun. nauchno-prakt. konf. 2017. S. 194–198.
15. Fasoro S. A. Kant o chelovecheskom dostoinstve: avtonomija, chelovechnost' i prava cheloveka = Kant on human dignity: autonomy, humanity and human rights // Kantovskij sbornik. 2019. T. 38, № 1, S. 81–98.
16. Frankl V. 10 tezisev o lichnosti = 10 personality talking points // Jekzistencial'naja tradicija: filosofija, psihologija, psihoterapija. 2005. № 2. S. 4–13.
17. Hubulava G. G. Filosofsko-antropologicheskij analiz kommunikacii vracha i pacienta = Philosophical and anthropological analysis of doctor-patient communication. URL: <https://www.dissercat.com/content/filosofsko-antropologicheskii-analiz-kommunikatsii-vracha-i-patsienta> (data obrashhenija: 25.07.2025).
18. Jaspers K. Smysl i naznachenie istorii = Meaning and purpose of history. Moskva : Respublika, 1994. 527 s.
19. Charon R. What to do with stories: the sciences of narrative medicine // Canadian Family Physician. 2007. № 53(8). pp. 1265–1267.
20. Case-Informed Learning in Medical Education: a Call for Ontological Fidelity / A. MacLeod, V. Luong, P. Cameron, S. Burm, S. Field, O. Kitts, S. Miller, W.A. Stewart // Perspectives on Medical Education. 2023. Vol. 12 № 1. pp. 120–128.
21. Karkabi K. Teaching reflective competence in medical education using paintings / K. Karkabi, O. Kohen Castel // Journal of medical ethics and medical humanities. 2011. № 37. Pp. 58–59.
22. Medical students learning on the COVID-19 Front Line / I. Zimianiti, V. Thanaraay, F. Watson, O. Osibona // JMIR Medical Education. 2021. Vol. 7. Is. 2. e28264.
23. Pietrzhak-Franger M., Elsner A. M. Literature and medicine. Cambridge-Press. 2024. 422 p.
24. Rashmi K. S. Learning humanities through art in medical education – a potential expertise to improve observational skills / K. S. Rashmi, R. Raghunandana, M. Shilpa, K. Narayana // Journal of medical sciences and health. 2021. Vol. 7 № 3. pp. 1–5.
25. Tan X. H. Teaching and assessing communication skills in postgraduate medical setting: a systematic scoping review / X. H. Tan, M. A. Foo, S. L. H. Lim, M. B. Xin Yi Lim, A. Mien Chew Chin, J. Zhou, M. Chiam, L. K. R. Krishna // BMC Medical Education. 2021. Vol. 21. № 483. Doi: 10.1186/s12909-021-02892-5.

Статья поступила в редакцию 28.07.2025; одобрена после рецензирования 18.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 28.07.2025; approved after reviewing 18.08.2025; accepted for publication 11.09.2025

Научная статья

УДК 378.4

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-60

EDN: UYBOCX

Эволюция высшего иноязычного образования в Китае: исторический путь и ключевые детерминанты

Дун Сюй

Аспирант, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы. 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

dongxuhs@163.com, <https://orcid.org/0009-0001-5331-4287>

Аннотация. В данной статье исследуется эволюция высшего иноязычного образования Китая со второй половины XX века (после образования КНР) до начала XXI века, анализируются трансформации его целевых установок и моделей. Под влиянием государственной стратегии, международной ситуации и социально-экономического развития китайское высшее иноязычное образование претерпело трансформацию: от формирования узких языковых компетенций к подготовке междисциплинарных специалистов. В исследовании использованы методы исторического анализа и изучения документальных источников для систематизации этапов развития высшего иноязычного образования. Также используется метод сравнительного анализа способов высшего иноязычного образования в разные периоды (1949–1980, 1980–2000 и после XXI века). Результаты исследования демонстрируют, что в начальный период после создания КНР система высшего иноязычного образования была преимущественно ориентирована на русский язык, что соответствовало задачам государственной индустриализации и внешнеполитической стратегии. В период 1980–2000 годы произошла постепенная диверсификация языковых программ, направленная на адаптацию к требованиям глобальной экономики. С началом XXI века инициатива «Один пояс, один путь» способствовала интеграции модели «язык + специальность», преобразовав систему из политического инструмента в платформу межкультурной коммуникации. По мнению автора, высшее иноязычное образование в Китае исторически синхронизировалось с национальными стратегическими целями, а в условиях глобализации требует дальнейшего баланса между формированием языковых навыков, культурной компетентностью и подготовкой междисциплинарных специалистов.

Ключевые слова: китайское высшее иноязычное образование; национальная стратегия; междисциплинарная подготовка; языковая диверсификация; историческая трансформация; межкультурная коммуникация; интеграция языка и специальности

Для цитирования: Дун Сюй Эволюция высшего иноязычного образования в Китае: исторический путь и ключевые детерминанты // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 60–67. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-60>. <https://elibrary.ru/UYBOCX>

Original article

Evolution of higher foreign language education in China: historical path and key determinants

Dong Xu

Post-graduate student, Peoples' friendship university of Russia named after Patrice Lumumba. 117198, Moscow, Miklukho-Maklaya st., 6

Abstract. This article explores the evolution of Chinese higher foreign language education in the second half of the 20th century (after the founding of the People's Republic of China) to the early 21-st century, and analyzes the transformation of its goal orientations and models. Under the influence of state strategy, international situation and socio-economic development, Chinese higher foreign language education has undergone a transformation from the formation of narrow language competencies to the training of interdisciplinary specialists. The study applies the methods of the historical analysis and the study of documentary sources to systematize the stages of development of higher foreign language education. The method of the comparative analysis is also used to compare and analyze the ways of higher foreign language education in different periods (1949–1980, 1980–2000 and after the XXI century). The results of the study demonstrate that in the initial period after the establishment of the PRC, the system of higher foreign-language education

was predominantly Russian-oriented, which was in line with the objectives of state industrialization and foreign policy strategy. From 1980 to 2000, there was a gradual diversification of language programs aimed at adapting to the requirements of the global economy. With the beginning of the 21-st century, the «One Belt, One Road» initiative promoted the integration of the «language + specialty» model, transforming the system from a political tool into a platform for intercultural communication. In the author's opinion, China's higher foreign language education has historically been synchronized with national strategic goals, and in the context of globalization, it requires further balance between building language skills, cultural competence and training interdisciplinary professionals.

Key words: Chinese higher foreign language education; national strategy; interdisciplinary training; language diversification; historical transformation; intercultural communication; integration of language and specialty

For citation: Dong Xu Evolution of higher foreign language education in China: historical path and key determinants. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 60-67. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-60>. <https://elibrary.ru/UYBOCX>

Введение

В современном мире язык является не только средством общения, но и носителем культуры и мостом знаний. Поэтому иноязычное образование стало важной частью глобальной системы образования. Изучение иностранных языков способствует не только устранению лингвистических барьеров, но и формированию глубокого понимания когнитивных моделей и аксиологических доминант различных культурных общностей. З. Г. Нигматов, М. Т. Шайхуллина резюмируют в своем исследовании: «иноязычное образование – это обучение и воспитание обучающихся содержанием и средствами иностранного языка, оказывающими положительное воздействие на их культурное обогащение и творческое развитие» [Нагматов, 2011, с. 147].

Данная компетентность приобретает особую значимость в современных условиях глобализации экономических процессов и интенсификации межкультурных взаимодействий, способствуя расширению международного кругозора индивида и усилению его конкурентных преимуществ в глобальном пространстве.

Со второй половины XX века до начала XXI века китайская система иноязычного высшего образования завершила перестройку парадигмы от обучения навыкам одного языка к комплексному выращиванию талантов под двойным воздействием процесса модернизации страны и изменения международной модели. Если посмотреть на структурные изменения китайского высшего иноязычного образования с исторической точки зрения, то можно обнаружить, что его целеполагание и ценностная ориентация всегда были связаны с национальными стратегическими потребностями и перестройкой глобального порядка знаний, и что «иноязычное образование с момента основания Китая всегда было тесно интегрировано с национальной стратегией и все-

гда находилось на службе экономических, культурных и дипломатических потребностей страны» [戴炜栋, 2019]. Далее рассмотрим изменения целей и ценностей иноязычного высшего образования в Китае с этой позиции.

Методы исследования

В данной статье преимущественно применяются следующие исследовательские методы. Во-первых, используется метод исторического анализа для систематизации эволюционных процессов высшего иноязычного образования Китая. Посредством изучения государственных документов, учебных программ и академической литературы выявляются трансформации на различных исторических этапах. Во-вторых, применяется метод документальных исследований для классификации образовательной политики, архивов вузов и соответствующей статистики, с особым акцентом на изменениях в учебных системах, преподавательском составе и педагогической практике. Наконец, применяется сравнительно-аналитический метод для сопоставления образовательных моделей разных периодов (1949–1980, 1980–2000, XXI век) с выявлением влияния корректировок государственной политики на высшее иноязычное образование. В процессе исследования проводится анализ реализации образовательной политики с учетом социокультурного контекста и международной среды, что гарантирует научную обоснованность и точность выводов. Комплексное применение данных методов не только способствует углубленному пониманию тенденций развития иноязычного образования, но и создает методологическую базу для изучения закономерностей его эволюции.

Основное содержание

Во второй половине XX века, то есть после образования КНР, высшее иноязычное образование в Китае развивалось быстрыми темпами, а ста-

бильная национальная обстановка создавала благоприятные условия для обучения. Среди многих иностранных языков быстрее всего развивался русский. В то время КНР поддерживала хорошие отношения с Советским Союзом, и русский язык – как важный иностранный язык – привлек внимание всего населения страны. Вузы по всей стране открыли специальности по русскому языку, чтобы подготовить большое количество квалифицированных специалистов для удовлетворения потребностей государства в таких областях, как дипломатия, экономика, наука и технологии. Это была мощная и всенародная волна интереса к русскому языку в Китае [Топоркова, 2015].

В период с момента образования КНР в 1949 году по 1950 год кафедры русского языка были открыты в 19-ти вузах, в том числе в Ренминском университете Китая. На конференции, посвященной подведению итогов работы по преподаванию русского языка в этот период, было отмечено, что преподавание русского языка в вузах сталкивается с рядом проблем. Во-первых, количество и качество занятий было недостаточным, не хватало преподавателей, требовалось повышение их квалификации. Во-вторых, существующие учебные материалы по русскому языку уже не годились, и необходимо было срочно разрабатывать новые. Поэтому в 1952 году был создан Национальный руководящий комитет по преподаванию русского языка, чтобы усилить преподавание русского языка во всех частях страны, был создан ряд специализированных школ русского языка: Пекинская специализированная школа русского языка и Харбинская специализированная школа русского языка. Занятия по русскому языку также проводились в Ренминском университете, Северо-Восточном нормальном университете и Северо-Западном университете [边立志, 2011].

В 1953 году Советское правительство в соответствии с китайско-советским договором о дружбе, взаимной помощи и союзе, направило в Китай большое количество специалистов для оказания помощи в экономическом строительстве. В связи с этим резко возрос спрос на русских переводчиков в различных отраслях, а также значительно увеличился спрос на русскоязычные таланты. Чтобы удовлетворить этот спрос, правительство КНР приняло ряд мер, направленных на улучшение и развитие преподавания русского языка. К 1957 году образование на русском языке в Китае развивалось быстрыми темпами. При содействии специалистов из Со-

ветского Союза были подготовлены систематические программы обучения, учебные планы и учебники. Аспиранты пополняли преподавательский состав, а молодые преподаватели повысили свою квалификацию благодаря практике преподавания в этот период, уровень преподавания повышался год от года, в основном отвечая потребностям страны того времени [何红梅, 马步宁, 武晓霞, 2017]. Иноязычное образование в этот период не только обеспечило мощную поддержку талантов для национального строительства, но и заложило прочный фундамент для разностороннего развития иноязычного образования в последующие годы.

Так как на предыдущем этапе преподавание русского языка развивалось слишком быстро, это привело к игнорированию развития обучения другим языкам. В то же время с корректировкой внешнеполитического курса Китая расширяются обмены с другими странами. Соответственно, корректируется и содержание иноязычного высшего образования. В 1960-е годы роль Китая в международных делах неуклонно возрастала. Дипломатические отношения с США смягчились, были установлены дипломатические связи с Францией, а также странами Африки и Азии. Это вызвало значительный рост спроса на дипломатов и специалистов по иностранным языкам [胡筱华, 2003]. Кроме того, в тот период научно-технический уровень Китая был относительно низким, существовал большой разрыв с передовым мировым уровнем. Для изучения передовых научных технологий и опыта других стран, а также содействия собственному развитию, Китай остро нуждался в подготовке большого количества иноязычных специалистов. В результате преподавание английского, французского, японского и других языков получило быстрое развитие, а иноязычное образование постепенно трансформировалось в направлении диверсификации [沈骑, 2019].

В целях дальнейшего повышения качества и эффективности преподавания государство переработало учебные программы и учебные материалы по английскому и русскому языкам, а также усилило подготовку студентов в области аудирования, говорения, чтения и письма. Что касается иноязычного образования, то, обеспечивая преподавание русского и английского языков, необходимо было увеличить долю студентов, изучающих в высших учебных заведениях другие языки: французский, японский, испанский и немецкий. Кроме того, необходимо было активно развивать

специализированные вузы иностранных языков, чтобы по окончании обучения студенты владели иностранным языком на высоком уровне, могли вести беседу в повседневной жизни, а на основе овладения иностранным языком по возможности овладевали вторым иностранным языком.

Чтобы своевременно исправить ошибки, допущенные в профессиональном иноязычном образовании, государство обнародовало «Семилетнюю программу иноязычного образования» (外语教育七年规划纲要). Основные меры, предложенные в ней, включали: увеличение количества студентов; пополнение и обогащение преподавательского состава по обучению иностранным языкам; основной задачей местных колледжей и университетов иностранных языков стала подготовка преподавателей иностранных языков; департаменты и местные органы власти должны были осуществлять единый план специальностей и набора студентов; выпускники курсов иностранных языков попадали под действие единой системы распределения со стороны государства [教育部, 1964]. С восстановлением законного места Китая в ООН в 1971 году и увеличением числа стран, с которыми КНР установила дипломатические отношения, до 1980-х годов связи Китая с внешним миром продолжали расширяться, и потребность в иностранных языковых кадрах также все больше возрастала. Некоторые вузы иностранных языков добавили новые языковые курсы – по итальянскому, греческому и португальскому.

Изучая развитие иноязычного высшего образования в Китае в это время, можно увидеть, что в условиях расширения дипломатических потребностей, роста потребностей в экономическом строительстве страны и международных обменах, а также срочной необходимости изучать передовые научные технологии различных стран мира, высшее иноязычное образование в Китае развивалось быстро. Это отражалось не только в содержании иноязычного образования, которое совершило переход от преподавания только русского языка к диверсификации, но и в строительстве и развитии иностранных языковых вузов: их количество постоянно увеличивалось, повышалось качество содержания курсов, преподаватели повысили свой профессионализм. Под воздействием правительственной политики количество студентов, преподавателей, языков и вузов постоянно возрастало. Это позволило иноязычному образованию в это время сыграть важную роль в про-

движении строительства страны и содействии международным обменам.

В период с 1980-х по конец 1990-х годов высшее иноязычное образование в Китае перешло на новый этап стабильного и быстрого развития. Благодаря осуществлению политики реформ и открытости обмен между Китаем и миром становится все более интенсивным, и потребность в иностранных языковых кадрах заметно увеличивается. На фоне экономической глобализации Китай активно интегрируется в мировую экономическую систему, а участие и поддержка иноязычных кадров стали незаменимыми в области внешней торговли, культурных обменов и научно-технического сотрудничества, что дало мощный импульс для развития высшего иноязычного образования.

В этот период в иноязычном высшем образовании Китая наблюдались следующие явления:

– Расширение и диверсификация языков, помимо русского и английского языков, в Ренминском университете, Пекинском университете иностранных языков, Шанхайском университете иностранных языков и на факультете иностранных языков Сямэньского университета одна за другой были предложены 34 специальности по иностранным языкам. В то же время выпускники бакалавриата и магистратуры по общим иностранным языковым специальностям были обязаны владеть двумя иностранными языками, и тенденция диверсификации иноязычного образования становилась все более очевидной, что отвечает потребностям страны в международном обмене в различных областях [曾天山, 2018].

– Построение разнообразных форм преподавания: построена система высшего иноязычного образования в различных формах. Помимо специализированных высших учебных заведений иностранных языков, многие комплексные университеты создали факультеты иностранных языков, а технические и инженерные университеты также ввели иностранные языковые курсы, связанные с их специальностями. Иноязычное образование в разных типах учебных заведений имеет свои особенности, вузы по иностранным языкам сосредотачиваются на подготовке профессиональных иностранных языковых кадров, комплексные университеты обращают внимание на интеграцию иностранных языков с другими дисциплинами, а технические и инженерные университеты подчеркивают применение иностранных языков в профессиональных областях, образуя взаимодополняющую структуру [胡壮麟, 2018].

– Повышение уровня подготовки кадров. Число вузов иностранных языков с магистратурой и докторантурой увеличилось. Это изменение знаменует собой постепенное повышение уровня подготовки кадров в высшем иноязычном образовании Китая, расширение от простого обучения бакалавров к многоуровневому и высококачественному образованию магистрантов, что позволяет подготовить высокоуровневых и высококвалифицированных языковых специалистов [王军, 蔡明, 刘洋, 2013].

– Укрепление корпуса преподавателей. Под влиянием государственной политики количество студентов по специальности «иностранный язык» в высших учебных заведениях продолжает расти. В то же время государство уделяет большое внимание корпусу преподавателей и добивается значительных результатов. Количество преподавателей иностранных языков увеличивается, а качество их подготовки постепенно улучшается, формируется сильная команда преподавателей и исследователей иностранных языков. Эта команда не только занимается редактированием и проверкой учебников по языковым специальностям в высших учебных заведениях, но и регулярно организует учебные и научные конференции, обменивается опытом преподавания и проводит углубленные исследования в области методики преподавания, что существенно способствует повышению качества преподавания иностранных языков. Например, Пекинский университет, Нанкинский университет и Шанхайский университет иностранных языков регулярно организуют курсы повышения квалификации для преподавателей [付克, 2004].

– Модернизация методов обучения. С 1980-х до конца 1990-х годов государство постепенно усиливает использование электронных устройств в качестве вспомогательных средств обучения для повышения качества преподавания иностранных языков. Широкое применение компьютеров и других современных информационных технологий в обучении полностью мобилизует мотивацию студентов к обучению, делает процесс обучения более гибким и интересным, а также привносит новую энергию в преподавание иностранных языков [陈振宜, 戴正南, 1991].

Как видно, за этот период иноязычное высшее образование в Китае достигло значительных успехов и вступило в новый этап стабильного и быстрого развития под влиянием реформ и открытости, а также экономической глобализации. Эти изменения отвечают разнообразным потреб-

ностям страны в международных обменах в различных областях и закладывают прочную основу для подготовки комплексных кадров с международным видением и способностью к межкультурному обмену.

Постепенно с изменением международной обстановки иноязычное образование сталкивается с новыми вызовами и возможностями. Процесс информатизации ускорил транснациональное слияние науки, техники и культуры и способствовал развитию международных обменов и сотрудничества на более глубоком уровне. Высшее иноязычное образование в Китае за более чем 20-летний период развития в условиях политики реформ и открытости прошло путь от механического заимствования зарубежных теорий и практик к созданию педагогических моделей, адаптированных к национальным особенностям Китая [韩红, 2002]. На этом фоне стратегическая ценность иностранного языка как основного инструмента международного общения становится все более заметной. Чтобы повысить качество иноязычного образования и соответствовать новым требованиям глобализации, иноязычное образование продолжает реформироваться, а также стремится удовлетворить разнообразные потребности государства и общества в иностранных языковых кадрах. С этой целью в канун XXI века Руководящий комитет по преподаванию иностранных языков в колледжах и университетах Министерства образования выпустил «Руководство по реформе иноязычного образования в высших учебных заведениях в XXI веке», в котором представлены направления развития иноязычного образования в новую эпоху и пути их реализации.

В документе отмечается, что после вступления в XXI век иноязычное высшее образование Китая должно скорректировать свою цель, то есть перейти от подготовки кадров, владеющих одним иностранным языком, к «выращиванию» комплексных кадров. В частности, студенты должны приобретать междисциплинарные знания (например, в области международных отношений, экономики, науки и техники и т. д.) на основе владения иностранным языком. Брайаом была предложена модель межкультурной коммуникативной компетенции (МКК), включающая четыре компонента: знания (культурная когнитивность), навыки (коммуникативные стратегии), отношение (культурная толерантность) и критическое культурное сознание (рефлексивные способности). Эти компоненты представляют конкретную концептуальную основу

для подготовки современных специалистов в области иноязычного образования [Вугат, 1997]. Однако в настоящее время ограничения в настройке учебных программ проявляются в двух аспектах. Во-первых, игнорируется систематическое изучение истории, культуры и социального фона стран изучаемого языка. Во-вторых, в учебных программах недостаточна интеграция гуманитарных дисциплин (например, философии, искусства, социологии). Кроме того, содержание обучения и структура учебников по-прежнему сосредоточены на обучении языковым навыкам, что не позволяет эффективно интегрировать разностороннюю систему знаний. В результате, комплексные качества студентов и их способность решать практические проблемы остаются недостаточными [何其莘, 殷桐生, 黄源深, 刘海平, 1999]. Как отмечал Э. Пассов, принципиально важно для учащегося, что процесс иноязычного образования осуществляется как бы в двух сопряженных плоскостях, точнее, в диалоге двух миров – мира иностранной и мира родной культуры, это важно потому, что формирование человека культуры, человека духовного всегда проходит благодаря диалогу культур – родной и иностранной [Пассов, 2000]. Овладение иностранными культурами помогает студентам лучше усваивать иностранные языки. В связи с этим иноязычные специальности в университетах и иноязычные вузы должны провести реформы существующих учебных программ, методов преподавания и учебных материалов, что позволило бы расширить кругозор студентов и повысить качество их подготовки.

В начале XXI века Китай официально вступил в ВТО и ШОС, а в 2008 году успешно провел Олимпийские Игры. Это свидетельствует о том, что связи Китая с миром стали более тесными. С расширением международных экономических, торговых и культурных обменов государство и общество выдвинули новые требования к уровню иностранных языковых кадров. Поэтому многие вузы скорректировали процесс преподавания иностранных языков. Например, Пекинский университет языков и культуры (BLCU) провел реформы в учебных программах и содержании обучения, все иностранные студенты, приезжающие в Китай, обязаны были одновременно проходить подготовку и обучение по языку и литературе и другим дисциплинам для китайских студентов. Шанхайский университет иностранных языков также провел реформы в традиционной модели преподавания одного иностранного языка. Университет пересмотрел учебную программу, объ-

единив обучение базовым знаниям и междисциплинарное образование, а также увеличив долю факультативных курсов [李传松, 许宝发, 2006].

В 2013 году Китай выдвинул инициативу сотрудничества «Один пояс, один путь», и статус преподавания английского и русского языков в системе иноязычного образования в колледжах и университетах еще более повысился. Русский язык, будучи официальным языком стран вдоль маршрута «Один пояс, один путь», занял более важное место в преподавании иностранных языков в высших учебных заведениях Китая. Вузы активно оптимизировали настройку учебных программ и открыли междисциплинарные курсы «иностраннный язык + специальность», чтобы студенты получили не только теоретические знания о переводе, но и навыки межпрофильного перевода (логистика, строительство, юриспруденция и т. д.). Например, Пекинский Второй Университет иностранных языков уже даёт студентам возможность изучать комплексные специальности. Они могут самостоятельно выбирать комбинации двойных специальностей и дополнительных дисциплин. Даляньский университет иностранных языков добавил модель обучения «русский + регионоведение», где студенты могут овладеть языком и культурой, а также получить профессиональные знания в различных областях и стать комплексными специалистами в области иностранных языков, отвечающими требованиям рынка [莫竞, 2019].

Всесторонне проанализировав исторические предпосылки и этапы развития иноязычного высшего образования в Китае, можно утверждать, что его развитие всегда было направлено на удовлетворение стратегических потребностей страны. В целом, с первых дней основания КНР, когда основное внимание уделялось изучению только одного иностранного языка, до XXI века, когда акцент делается на сложные специальности и междисциплинарную интеграцию, этот эволюционный процесс отразил полный путь развития системы иноязычного образования в Китае. В педагогике цель – как важная социально педагогическая и методическая категория и рассматривается в контексте социального заказа общества и государства по отношению к языковому образованию с учетом общеобразовательной концепции, принятой в обществе на определенном этапе его развития и развития системы высшего профессионального образования [Ларина, 2010]. Стратегическое положение страны на разных исторических этапах и потребности общественного развития

определяют цели и ценностные ориентации иноязычного образования в каждый период.

Заключение

Анализируя феномен высшего иноязычного образования в первые годы после основания Нового Китая (1949-1980-е), можно заметить, что основная цель высшего иноязычного образования была политически ориентированной, с акцентом на поддержку индустриализации страны, русский язык в это время стал основным языком обучения, он использовался для поддержки сотрудничества с социалистическими странами. На этом этапе основные ценности высшего иноязычного образования служили национальной стратегии, а специалисты по иностранным языкам работали в основном во внешней политике и государственном строительстве для поддержки обменов и сотрудничества страны с внешним миром.

После начала реформ и открытости (с 1980-х годов XX века до начала XXI века) основная цель высшего иноязычного образования изменилась. Она перестала быть исключительно политически ориентированной и стала более фокусироваться на экономических, культурных и научно-технических сферах. Иноязычное образование постепенно переходит на обучение иностранным языкам на базе английского языка с целью воспитания иноязычных кадров, способных адаптироваться к экономической и научно-технической сферам в условиях глобализации. Основная ценность высшего иноязычного образования по-прежнему заключается в реализации стратегии государственного развития, но при этом больше внимания уделяется развитию языковых навыков и способности к межкультурной коммуникации, чтобы помочь студентам в экономической глобализации и научно-техническом сотрудничестве.

В начале XXI века основные цели высшего иноязычного образования были еще раз уточнены и сориентированы на экономику и культуру для подготовки многопрофильных специалистов в области иностранных языков, обладающих навыками межкультурной коммуникации и междисциплинарными знаниями, чтобы поддержать международное сотрудничество и глобальную конкуренцию в стране. Ориентация на ценность высшего иноязычного образования по-прежнему подчиняется государственным стратегическим потребностям. Его задача – обеспечивать страну комплексными кадрами по иностранным языкам для разных сфер деятельности, а также способствовать инновациям в образовании для повышения качества и эффективности обучения.

Как видно, цели и ценности иноязычного высшего образования в Китае всегда были тесно связаны с политическими, экономическими и культурными потребностями страны. Будь то дипломатические потребности, культурные обмены или глобальная конкуренция, иноязычное образование всегда адаптировалось к изменениям времени и поддерживало развитие страны. Высшее иноязычное образование в каждый период развивалось на основе достижений предыдущего периода и закладывало прочный научно-педагогический фундамент для следующего периода.

Библиографический список

1. Ларина Т. А. Цель и содержание профессионально ориентированного обучения иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 1(20). С. 213–216.
2. Нагматов З. Г. Ретроспектива иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XX века (1949–1992 гг.) / З. Г. Нагматов, М. Т. Шайхуллина // Казанский педагогический журнал. 2011. № 5-6. С. 141–147.
3. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур». Москва : Просвещение, 2000. 161 с.
4. Топоркова Е. П. Оценка роли русского языка в КНР в свете современного развития российско-китайских отношений // Региональные проблемы. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-roli-russkogo-yazyka-v-kr-v-svete-sovremennogo-razvitiya-rossijsko-kitayskih-otnosheniy> (дата обращения: 21.03.2025).
5. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited. UK : Multilingual matters, 1997. 124 с.
6. 边立志. 新中国外语专业教育发展综述[J]. 辽宁工程技术大学学报 (社会科学版), 2011 (4): 435–437.
7. 陈振宜, 戴正南. 中国外语教育技术的回顾与展望[J]. 外语电化教学, 1991 (1): 3-5.
8. 戴炜栋. 服务国家战略 培养高端人才 推动外语教育发展[J]. 外语教育研究前沿, 2019 (3): 8-12.
9. 付克. 中国外语教育史[M]. 上海外语教育出版社, 2004. 331 页.
10. 何红梅, 马步宁, 武晓霞. 中国大学俄语教学: 历史与发展[J]. 外语学刊, 2017 (2): 98-104.
11. 何其莘, 殷桐生, 黄源深, 刘海平. 关于外语专业本科教育改革的若干意见[J]. 外语教学与研究, 1999 (1): 25-29.
12. 韩红. 全球化语境下外语教学中的跨文化意识[J]. 外语学刊, 2002(1): 105-111.

13. 胡筱华.20世纪60年代末70年代初周恩来外交战略思想转变论析[J].漳州职业大学学报, 2003,5(3):1-5.
14. 胡壮麟.语言学与中国外语教学四十年[J].外语教学与研究, 2018 (6):803-805.
15. 教育部. 外语教育七年规划纲要[A]. 北京, 1964.
16. 李传松, 许宝发. 中国近现代外语教育史[M].上海: 上海外语教育出版社, 2006. 478 页.
17. 莫竟. “一带一路”倡议背景下创新型翻译人才培养研究[J].开封教育学院学报, 2019 (8): 117-118.
18. 沈骑. 新中国外语教育规划 70 年: 范式变迁与战略转型[J].新疆师范大学学报(哲学社会科学版), 2019 (5): 68-77.
19. 王军, 蔡明, 刘洋. 建国以来中国外语教育的发展与沿革[J].中国校外教育: 中旬, 2013 (1): 73-74.
20. 曾天山. 改革开放的先声: 中国外语教育实践探索[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2018. 320 页.
- rossiysko-kitayskih-otnosheniy (data obrashheniya: 21.03.2025).
5. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited. UK : Multilingual matters, 1997. 124 s.
6. 边立志. 新中国外语专业教育发展综述[J].辽宁工程技术大学学报(社会科学版), 2011 (4): 435-437.
7. 陈振宜, 戴正南. 中国外语教育技术的回顾与展望[J].外语电化教学, 1991 (1): 3-5.
8. 戴伟栋. 服务国家战略 培养高端人才 推动外语教育发展[J].外语教育研究前沿, 2019 (3): 8-12.
9. 付克.中国外语教育史[M].上海外语教育出版社, 2004. 331 页.
10. 何红梅, 马步宁, 武晓霞. 中国大学俄语教学: 历史与发展[J].外语学刊, 2017 (2): 98-104.
11. 何其莘, 殷桐生, 黄源深, 刘海平. 关于外语专业本科教育改革的若干意见[J].外语教学与研究, 1999 (1): 25-29.
12. 韩红.全球化语境下外语教学中的跨文化意识[J].外语学刊, 2002(1):105-111.
13. 胡筱华.20世纪60年代末70年代初周恩来外交战略思想转变论析[J].漳州职业大学学报, 2003,5(3):1-5.
14. 胡壮麟.语言学与中国外语教学四十年[J].外语教学与研究, 2018 (6):803-805.
15. 教育部. 外语教育七年规划纲要[A]. 北京, 1964.
16. 李传松, 许宝发. 中国近现代外语教育史[M].上海: 上海外语教育出版社, 2006. 478 页.
17. 莫竟. “一带一路”倡议背景下创新型翻译人才培养研究[J].开封教育学院学报, 2019 (8): 117-118.
18. 沈骑. 新中国外语教育规划 70 年: 范式变迁与战略转型[J].新疆师范大学学报(哲学社会科学版), 2019 (5): 68-77.
19. 王军, 蔡明, 刘洋. 建国以来中国外语教育的发展与沿革[J].中国校外教育: 中旬, 2013 (1): 73-74.
20. 曾天山. 改革开放的先声: 中国外语教育实践探索[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2018. 320 页.

Reference list

1. Larina T. A. Cel' i sodержanie professional'no orientirovannogo obuchenija inostrannomu jazyku = Purpose and content of professionally oriented foreign language education // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2010. № 1(20). S. 213-216.
 2. Nagimatov Z. G. Retrospektiva inojazychnogo obrazovanija v otechestvennoj pedagogike vtoroj poloviny XX veka (1949-1992 gg.) = Retrospective of foreign language education in domestic pedagogy of the second half of the 20-th century (1949-1992) / Z. G. Nagimatov, M. T. Shajhullina // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2011. № 5-6. S. 141-147.
 3. Passov E. I. Programma-koncepcija kommunikativnogo inojazychnogo obrazovanija. «Razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur» = Program-concept of communicative foreign language education. «Developing individuality in the dialogue of cultures». Moskva : Prosveshhenie, 2000. 161 s.
 4. Toporkova E. P. Ocenka roli russkogo jazyka v KNR v svete sovremennogo razvitiya rossijsko-kitajskih otnoshenij = Assessing the role of the Russian language in the PRC in the light of the modern development of Russian-Chinese relations // Regional'nye problemy. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-roli-russkogo-yazyka-v-knr-v-svete-sovremennogo-razvitiya>. Статья поступила в редакцию 21.07.2025; одобрена после рецензирования 15.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.
- The article was submitted 21.07.2025; approved after reviewing 15.08.2025; accepted for publication 11.09.2025

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-68

EDN: UEANTP

Трансформация конкурентных качеств россиян как основание организации воспитательного процесса в вузе

Снежана Александровна Хазова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических практик и сервисных индустрий, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева. 414056, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а, snkhazova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5652-6269>

Аннотация. В статье рассматривается проблема изменений в составе конкурентных качеств россиян, происходящих в последние десятилетия под влиянием серьезных социально-экономических и политических процессов. Представлен базовый перечень качеств, остающихся в числе детерминантов конкурентоспособности на протяжении последних 15–20-ти лет. Показано, что иерархия этих качеств имеет сходства и различия в разные периоды диагностического исследования (2010–2011 гг., 2016–2017 гг., 2023–2024 гг.). Раскрыты ключевые особенности изменений данной иерархии в формате увеличения или уменьшения количества экспертов, признающих конкурентную значимость каждого из них. Экспертами выступали педагоги, психологи, руководители учреждений образования и культуры (с разным стажем профессиональной деятельности, включая кандидатов и докторов педагогических, психологических, социологических, экономических наук). Обосновано, что трансформации общественной жизни в России влекут за собой изменение требований к личности специалистов (на примере сферы «Человек–Человек») и, следовательно, изменение состава конкурентных качеств. Отмечено, что обеспечение становления этих качеств у студентов является важной воспитательной задачей вуза. В данном контексте педагогическое целеполагание должно ориентироваться на актуальные детерминанты конкурентоспособности; представлен современный перечень. Указано, что важным аспектом постановки и решения задач воспитания конкурентных качеств студентов является повышение компетентности педагогов вузов в области оснований педагогического целеполагания. В результате определены актуальные основания педагогического целеполагания, связанного с организацией воспитательного процесса в вузе, обобщенные трансформациями конкурентных качеств.

Ключевые слова: конкурентоспособность; конкурентные качества; внепрофессиональные детерминанты конкурентоспособности; трансформация; педагогическое целеполагание; воспитание; диагностическое исследование

Для цитирования: Хазова С. А. Трансформация конкурентных качеств россиян как основание организации воспитательного процесса в вузе // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 68–78. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-68>. <https://elibrary.ru/UEANTP>

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

Transformation of competitive qualities of russians as a basis for organizing the educational process at the university

Snezhana A. Khazova

Doctor of pedagogical sciences, professor at department of pedagogical practices and service industries, Astrakhan state university. 414056, Astrakhan, Tatishchev St., 20a

snkhazova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5652-6269>

Abstract. The article examines the problem of changes in the composition of competitive qualities of citizens in Russia that have occurred in recent decades under the influence of serious socio-economic and political processes. A basic list of qualities that have remained among the determinants of competitiveness over the past 15-20 years is presented. It is shown that the hierarchy of these qualities has similarities and differences in different periods of the diagnostic study (2010-11, 2016-17, 2023-24). The key features of changes in this hierarchy are revealed in the format of increasing or decreasing the number of experts recognizing the competitive significance of each of them. The experts were teachers, psychologists, heads of educational and cultural institutions (with different period of professional activity), including candidates and doctors of pedagogical, psychological, sociological, economic sciences). It is substantiated that the transformation of public life in Russia entails a change in the requirements for the personality of specialists (using the example of the «Man-Man» sphere) and, consequently, the composition of their competitive qualities. It is noted that ensuring the development of these qualities in students is an important educational task of the university. In this context, pedagogical goal-setting should be guided by the current determinants of competitiveness; their current list is disclosed. It is indicated that an important aspect of setting and solving the problems of developing competitive qualities of students is increasing the competence of university teachers in the field of the foundations of pedagogical goal-setting. As a result, the current foundations of pedagogical goal-setting associated with the organization of the educational process at the university, objectified by the transformations of competitive qualities, are determined.

Key words: competitiveness; competitive qualities; non-professional determinants of competitiveness; transformation; pedagogical goal-setting; education; diagnostic research

For citation: Khazova S. A. Transformation of competitive qualities of russians as a basis for organizing the educational process at the university. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 68-78. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-68>. <https://elibrary.ru/UEANTP>

Введение

Система образования призвана готовить подрастающее поколение к эффективной жизни и деятельности в конкретных условиях социальной среды. Реализуется данная миссия посредством постановки и решения учебно-воспитательных задач сообразно актуальным и перспективным требованиям государства, запросам общества, экономики. Одной из непреходящих характеристик условий существования человеческого общества является конкурентность среды обитания – природной и социальной. Она эволюционно задана и является одним из ключевых факторов развития цивилизации. При этом само явление конкуренции – константа, а факторы, детерминирующие конкурентоспособность ее участников, варьируются в соответствии с изменениями природы и общества

[Александров, 2004; Ахметова, 2024; Емельянова, 2018; Хазова, 2023].

В новейшей истории (не менее 30-ти последних лет) жизнедеятельность российского общества протекает в условиях масштабных политических, экономических, социальных реформаций, в рамках характерного для мирового сообщества научно-технического бума. Поэтому трансформациям с необходимостью подвергаются и узкопрофессиональные, и общесоциальные конкурентные качества россиян.

Чтобы подготовить человека к успешному и эффективному функционированию в изменяющейся профессиональной и социальной реальности, необходимо иметь представление о том, какие именно требования к его личностным качествам, способностям, компетенциям и пр. предъявляются в настоящее время (в идеале – необходим и соответствующий прогноз на бли-

жайшую перспективу). Следовательно, системе профессионального образования в своем целеполагании важно оперировать актуальными научными данными относительно спектра конкурентных качеств. Изменения в составе общесоциальных (внепрофессиональных) конкурентных качеств, произошедшие за последние 15 лет, составили предмет нашего исследования. Целью исследования стало определение актуальных оснований педагогического целеполагания, связанного с организацией воспитательного процесса в вузе, объективированных вышеуказанными трансформациями.

Методы и организация исследования

Теоретические положения, определившие направления и содержание эмпирического исследования, сформулированы на основе анализа, обобщения, систематизации научных данных по вопросам сущности и содержания, структуры и факторов конкурентоспособности личности, спектра воздействующих на ее становление внешних условий социально-политической, социально-экономической, профессиональной этиологии и др. Результатом стало составление (2010-2011 гг.) и обновление, дополнение (2016-2017 гг., 2023-2024 гг.) перечня общесоциальных (внепрофессиональных) конкурентных личностных качеств россиян, разработка опросников, предназначенных разным категориям респондентов для выяснения мнений относительно актуальности и важности этих перечней.

Эмпирический материал получен посредством анкетирования (мнения респондентов относительно конкурентных качеств личности) и экспертной оценки (уточнение, дополнение, коррекция перечня конкурентных качеств личности). В процессе работы сравнивались результаты трех диагностических срезов (2010-11 гг., 2016-17 гг., 2023-24 гг.); они в различных аспектах изложены в предыдущих публикациях автора. Данные, выявленные с помощью практических методов исследования, подвергнуты анализу, интерпретации, обобщению, на основе чего сформулированы выводы относительно характера трансформации личностно-психологических конкурентных преимуществ россиян как основания современного педагогического целеполагания.

Эмпирическое исследование проводилось в образовательных организациях гг. Майкоп, Краснодар, Астрахань. Во всех трех диагностических срезах в число респондентов входили специалисты сферы «Человек-Человек» (педаго-

ги, психологи) – начинающие (стаж работы – до 5 лет, 100 чел.) и опытные (стаж работы, в среднем, $15,8 \pm 5,7$ лет, 200 чел.) работники, руководящий состав учреждений образования и культуры (50 человек), научные работники – доктора (15 чел.) и кандидаты (35 чел.) педагогических, психологических, социологических, экономических наук. (Отметим сужение предмета исследования: в профессиональном плане – до специалистов психолого-педагогического профиля, в региональном плане – до ЮФО; достоверность полученных данных для всей генеральной совокупности россиян, на наш взгляд, требует дополнительной проверки).

Организационно работа осуществлялась следующим образом:

1. Составление (первый диагностический срез) и обновление (второй и третий диагностические срезы) широкого перечня внепрофессиональных конкурентных качеств на основе данных научной литературы.

2. Экспертная оценка полученного перечня, уточнение, коррекция и дополнение его содержания в соответствии с результатами экспертизы.

3. Анкетирование – сбор информации относительно причин сделанного выбора конкурентных качеств, степени соответствия выделенного спектра конкурентных качеств реалиям жизнедеятельности, профессиональной действительности, характерной для ряда профессиональных сообществ.

4. Сравнение данных, полученных по результатам трех диагностических срезов, определение изменений в перечне конкурентных качеств, в оценке степени важности, приоритетности отдельных элементов перечня респондентами в разные периоды исследования.

5. Анкетирование – сбор информации относительно факторов, определяющих включение экспертами тех или иных личностно-психологических характеристик в состав конкурентных качеств.

6. Комплексное обобщение и интерпретация эмпирических выводов, определение основания современного педагогического целеполагания в контексте постановки задач воспитания студентов.

Результаты исследования

Конкурентные качества – это личностные детерминанты конкурентоспособности, то есть характеристики, свойства человека как субъекта конкурентных отношений, обуславливающие

успешность его поведения и деятельности, определяющие его выигрышные позиции, возможность победить в том или ином состязании. В зависимости от специфики конкурентных ситуаций и всех вовлеченных в нее субъектов, от типа ресурса, выступающего предметом состязания, от объективных и субъективных, общих и индивидуальных целей участников и т. д. конкурентные качества могут носить общесоциальный (внепрофессиональный) и узкоспециальный (профессионально-ориентированный) характер [Дунаева, 2020; Лабинская, 2020; Лаврентьев, 2016; Саенко, 2023; Хазова, 2023].

В контексте надбиологической конкуренции ключевое значение для определения трансформирующихся конкурентных качеств личности имеют: изменение общественных отношений, политических и экономических реалий, прогресс науки и технологий, новшества искусства и культуры в целом и пр. Однако различные преобразования социальной действительности не одинаково воздействуют на смену (обновление и дополнение, расширение или, напротив, сужение) состава конкурентных качеств личности.

Так, развитие науки и технологий объективирует значительное изменение многих видов профессиональной деятельности и условий труда. Как следствие, обновляются требования к личности, к содержанию и уровню профессиональной подготовленности специалистов. Данные трансформации, очевидно, относительно схожи в странах, стоящих на примерно равном уровне научно-технического развития (по меньшей мере, в определенных сферах деятельности). Поэтому в каждый конкретный отрезок времени существенной региональной (социокультурной) специфики состава конкурентных качеств профессионального генезиса не обнаруживается; в данном аспекте достаточно выраженными могут быть изменения в исторической ретроспективе, общие для мирового сообщества.

Реформации социального плана (политические, экономические, культурные и т. д.) более своеобразны для различных государств и даже для отдельных регионов в рамках одной страны. Такая специфичность определяется массой внешних и внутренних факторов (включая национальный менталитет, типичные формационные и цивилизационные черты и т. д.), по сути, всей историей развития конкретного народа, государства. Изменения указанного типа вызывают определенное преобразование социальных норм и правил, ценностных ориентиров, коммуника-

тивных и поведенческих установок, представлений о допустимом и неприемлемом и т. д. Соответственно, в обществе постепенно меняются представления о важных и не важных характеристиках человека, о показателях и индикаторах успешности, о «правильном и не правильном» поведении – в целом о составе общесоциальных (внепрофессиональных) качеств. Эта группа конкурентных качеств «отвечает» за успешность взаимодействия человека в ситуациях, не связанных напрямую с профессиональной деятельностью. Их оценка окружающими становится залогом формирования отношения к человеку со стороны окружающих; они не детерминируют эффективность труда, но обуславливают позитивное (конструктивное) восприятие человека партнерами по взаимодействию [Дунаева, 2020; Ефимова, 2021; Лабинская, 2020; Лаврентьев, 2016; Хазова, 2023; Церковский, 2020].

Таким образом:

- профессионально-заданные конкурентные качества различаются по составу для представителей разных сфер труда; в конкретный период времени они характеризуются схожестью не только в рамках одного государства, но и для группы стран примерно равного уровня научно-технического и социально-экономического развития;

- состав общесоциальных конкурентных качеств определяется сложившимся менталитетом конкретного народа и трансформируется под влиянием общественных (политических, культурных и пр.) процессов, имеющих специфику в отдельных государствах, а также в разных регионах одной и той же страны.

Основанием для такого вывода служит анализ научных работ, выполненных в данной предметной области российскими и зарубежными учеными в конце XX – начале XXI вв. В частности, в материалах С. Гриффин-Пирсона [Griffin-Pierson, 1990], Дж. Равена [Равен, 2002], Дж. Хьюстона (и др.) [Houston, 2005], А. Г. Мартинеса (и др.) [Martinez, 2012], С. Танг (и др.) [Tang, 2015], С. Дж. Кука и др. [Cook, 2019] и других исследователей, опубликованных в разные годы, практически неизменными оставались перечни конкурентных качеств внепрофессионального характера. Аналогичное «постоянство» наблюдается в российских исследованиях разных лет (В. И. Андреев, 1992-2006 гг.; Л. М. Митина, 1998-2019 гг.; Н. Я. Гарафутдинова, 1998; В. И. Шаповалов, 2007-2020; Т. Г. Пронюшкина, 2008; И. В. Лебедева, 2014-2015; Е. С. Сосновская,

2018-2024; В. Н. Мезинов, 2019-2024; Г. Ю. Лях, 2018-2023; Л. А. Саенко, 2023; др.), при том, что сам состав конкурентных качеств несколько отличается от «зарубежных аналогов» [Андреев, 2006; Гарафутдинова, 1998; Лебедева, 2014; Лях, 2021; Мезинов, 2024; Митина, 2003; Саенко, 2023; Сосновская, 2023; Шаповалов, 2020]. (Интересно отметить, что в российских моделях конкурентоспособности значительное место отводится морально-этическим характеристикам личности, тогда как иностранные ученые обосновывают доминантность организационных и волевых качеств).

Происходящие в социуме изменения, влекущие за собой трансформацию требований к личности гражданина, специалиста, должны учитываться при проектировании целей и задач, направлений и содержания профессионального образования. Анализ научной теории позволил выделить конкурентные качества – личностные факторы востребованности специалиста. Полученные первичные структурированные перечни подвергались экспертной оценке начинающими и опытными специалистами, работодателями

(руководителями учреждений образования, культуры, физической культуры и спорта). Экспертам предоставлялись списки качеств личности (с обобщенными характеристиками, определениями, примерами проявления на практике и т. д.). Предлагалось выбрать из их числа те, которые, хоть и не связаны напрямую с содержанием профессиональной деятельности, тем не менее детерминирующе воздействуют на конкурентоспособность личности ввиду положительной оценки со стороны потенциальных и реальных работодателей, коллег, потребителей.

По результатам экспертизы в итоговые перечни отбирались только те качества, которые, во-первых, были названы экспертами всех трех групп (начинающие специалисты, опытные специалисты, руководители), во-вторых, внутри каждой экспертной группы были отмечены не менее чем 70 % респондентов. Обобщенные результаты трех диагностических срезов представлены в таблице 1 (знаком «+» и «-» в ячейках отмечены качества, соответственно, наличествующие или отсутствующие в перечне конкретного диагностического периода).

Таблица 1.

Перечень конкурентных качеств, составленный экспертами

Конкурентные качества (КК)	Диагностический срез		
	2010-2011 г	2016-2017 г	2023-2024 г
	наличие/отсутствие КК		
порядочность (честность, моральная чистоплотность, приверженность нормам этики, неспособность поступать аморально)	+	+	+
активность (коммуникативная, общественная, интеллектуальная)	+	+	+
вежливость, доброжелательность	+	+	+
коммуникабельность, общительность	+	+	+
целеустремленность, настойчивость	+	+	+
ответственность, добросовестность, надежность	+	+	+
дисциплинированность, организованность	+	+	+
креативность	+	+	+
толерантность	+	+	—
лояльность	+	—	—
эмоциональная позитивность, оптимизм	+	+	—
навыки самопрезентации	+	+	—
искренность, открытость	+	—	—
чуткость, тактичность, деликатность	—	—	+
эмпатия, готовность к проявлению сочувствия	—	—	+
уверенность в себе	—	+	+
стрессоустойчивость (психоэмоциональная устойчивость)	—	+	+
гражданственность	+	—	+
патриотизм	+	—	+

Видим, что константную основу перечня составили морально-волевые (активность, целеустремленность, настойчивость, ответственность, добросовестность, надежность, дисциплинированность, организованность), духовно-нравственные (порядочность, вежливость, доброжелательность), коммуникативные (собственно – общительность, коммуникабельность) качества и креативность. Постепенно утратили свою конкуренто-определяющую важность: толерантность, лояльность, искренность и открытость, эмоциональная позитивность и навыки самопрезентации. Напротив, приобрели признаки конкурентных ряд эмоционально-коммуникативных (чуткость, тактичность, деликатность; эмпатия, готовность к проявлению сочувствия), эмоционально-волевых (стрессоустойчивость) и морально-волевых (уверенность в себе) качеств. А важнейшие нравственные качества – патриотизм и гражданственность – в диагностический период 2016-2017 гг. «выпадали» из перечня детерминантов конкурентоспособности, но затем, что представляется закономерным, вновь приобрели указанный статус. То есть при наличии универсального ядра целевых ориентиров воспитания очевидна необходимость и в их непрерывном пересмотре. Причем, на наш взгляд, при определении векторов воспитания следует ориентироваться не только на становление у подрастающего поколения актуальных или потенциальных конкурентных качеств. Представляется важным в маркетинговой терминологии «формировать спрос»: воспитательными средствами обеспечивать восприятие, признание гражданами важнейших духовного-нравственных характеристик личности как детерминантов конкурентоспособности.

Следующим пунктом, подлежащим выяснению, были причины (основания), по которым эксперты включали или исключали те или иные качества из перечней детерминантов конкурентоспособности. Для получения соответствующих данных было проведено анкетирование, в процессе которого респондентам предлагалось охарактеризовать состав собственных перечней конкурентных качеств, ответив на вопросы:

– основные: «Почему Вы считаете, что данное качество оказывает положительное воздействие на конкурентоспособность личности?», «Почему Вы считаете, что данное качество оказывает отрицательное (или не оказывает положительного) воздействие на конкурентоспособность личности?»;

– уточняющий: «Какие события, факты, явления действительности повлияли на Ваше мнение относительно данного качества?».

Хотя вопросы были открытого типа, для помощи предлагались обобщенные области выбора причин: общение (коммуникация, взаимодействие) с разными субъектами профессиональной деятельности; карьера (трудоустройство, должностной рост и пр.); качество профессионального труда, эффективность функционирования; позитивная оценка или регламентирование социумом (государством, обществом, ближайшим окружением, профессиональным сообществом и пр.); собственное мнение относительно ценности и «приятности» определенных качеств личности; допускался выбор любого количества причин сделанного выбора. Это позволило максимально обобщить полученные ответы и проанализировать трансформацию не только состава внепрофессиональных конкурентных качеств, но и факторов, детерминирующих изменение этого состава (таблица 2).

Таблица 2.

Ведущие основания включения (исключения) конкурентных качеств из предложенного перечня

«Качество <i>включено</i> (не включено) в состав детерминантов конкурентоспособности, так как оно:....»				
Основание для выбора качества как конкурентного	Диагностический срез	2010-2011 г	2016-2017 г	2023-2024 г
		% респондентов, отметивших основание выбора		
<i>способствует</i> (препятствует / не способствует) установлению конструктивных взаимоотношений с коллегами, и как следствие, созданию благоприятного эмоционального климата		67,5 %	52,75 %	77,5 %
<i>способствует</i> (препятствует / не способствует) установлению конструктивных взаимоотношений с руководством, <i>помогает</i> (мешает / не помогает) трудоустроиться и делать карьеру		82,75 %	96,25 %	78,0 %
<i>способствует</i> (препятствует / не способствует) установлению конструктивных взаимоотношений с потребителями (субъектами образования, клиентами, занимающимися, посетителями и пр.), <i>благоприятно влияя</i> (негативно влияя / не влияя) в результате на качество труда		51,75 %	63,5 %	79,25 %

«Качество включено (не включено) в состав детерминантов конкурентоспособности, так как оно:....»				
Основание для выбора качества как конкурентного	Диагностический срез	2010-2011 г	2016-2017 г	2023-2024 г
	% респондентов, отметивших основание выбора			
отвечает (противоречит / не отвечает) актуальным запросам государства относительно личности гражданина, выступая, таким образом, необходимым условием (препятствием) для функционирования в гражданском обществе		55,25 %	47,0 %	88,75 %
отвечает (противоречит / не отвечает) требованиям и ожиданиям профессионального сообщества относительно личности данных специалистов, выступая, таким образом, необходимым условием (препятствием) для осуществления трудовой деятельности		89,75 %	88,5 %	90,5 %
отвечает (противоречит / не отвечает) социальным нормам, представлениям общества относительно характеристик личности, выступая, таким образом, необходимым условием (препятствием) для установления и поддержания социальных связей, общения с окружающими		85 %	70 %	90 %
относится к числу качеств, которые мне нравятся (не нравятся) в людях и, по моим наблюдениям, положительно (отрицательно) воспринимается окружающими		100 %	100 %	100 %

Интерпретация результатов анкетирования позволяет отметить следующие тенденции в изменении состава оснований, на которые ориентируются эксперты при определении конкурентной значимости личностных качеств:

– собственное субъективное отношение к тем или иным характеристикам личности, восприятие их как притягательных либо отталкивающих, во-первых, занимает лидирующие позиции среди оснований отнесения качеств к числу конкурентных, во-вторых, остается в данном аспекте главным критерием на протяжении всего периода исследования; представляется, что данный факт может снижать степень обоснованности ставящихся и решаемых педагогами воспитательных задач; ресурсным можно считать традиционно серьезное отношение экспертов к требованиям (ожиданиям) профессионального сообщества как к индикаторам отбора конкурентных качеств и организации процесса их целенаправленного воспитания;

– поступательно укрепляется понимание, что конкурентную важность имеет позитивное восприятие личности специалиста теми гражданами, для которых предназначен его труд; это может рассматриваться как основание для проектирования векторов и содержания процесса личностно-профессионального совершенствования и самих педагогов;

– зеркальные тенденции обнаружены в выборе таких оснований придания качеств конкурентной значимости, как «отношения с руководством» и «отношения с коллегами»; благоприятные отношения с руководством, в контексте конкурентоспособности, признавались и признаются более

важными, чем отношения с коллегами; однако после явного увеличения их «популярности» в период 2016-2017 года на фоне снижения частоты выбора отношений с коллегами, к третьей диагностике оба индикатора практически сравнялись по количеству выборов; этот факт представляется ресурсным с точки зрения постановки педагогических целей, ориентированных на морально-нравственное воспитание студентов;

– по сравнению с результатами первого и, особенно, второго диагностического срезов существенно выросло значение государственного запроса на определенные характеристики личности гражданина как критерия отбора конкурентных качеств; это не только создает для государства возможность регламентировать целевые ориентиры воспитания, но и позволяет рассчитывать на сознательное отношение педагогического сообщества к ставящимся задачам, на их качественную воспитательную работу.

Заключение

Конкурентные качества – это характеристики личности, обеспечивающие человеку преимущества на рынке труда, в профессиональном сообществе и (или) в социальном взаимодействии. В их составе выделяются две обобщенных группы: профессиональные и непрофессиональные детерминанты конкурентоспособности. Вторая группа включает характеристики, свойства, способности человека, значимость которых обусловлена не содержанием профессиональной деятельности, а социальными нормами, ценностями, установками конкретного общества в определенный временной период. Они составляют

фундамент конкурентных качеств, являясь, своего рода, необходимым условием конкурентоспособности человека; их перечень меняется под воздействием, в первую очередь, социально-экономических, духовно-идеологических, политических трансформаций общественной жизни.

Чтобы в системе образования своевременно ставились и эффективно решались воспитательные задачи (в том числе – связанные с обеспечением становления внепрофессиональных детерминантов конкурентоспособности), необходимо иметь четкое обоснованное представление о составе этих качеств и факторах их значимости. Анализ и обобщение эмпирических данных позволяет определить ряд оснований педагогического целеполагания, связанного с организацией воспитательного процесса в вузе:

- зафиксирована устойчивая значимость базовых морально-волевых (активность, целеустремленность, настойчивость, ответственность, добросовестность, надежность, дисциплинированность, организованность) и духовно-нравственных (порядочность, вежливость, доброжелательность) качеств как детерминантов конкурентоспособности. Это позволяет формулировать достаточно универсальные во временной перспективе воспитательные цели и задачи, опираясь на практический опыт, накопленный в отечественном образовании. Заметим, что выбор средств и методов реализации этих задач будет определяться особенностями научно-технических, социокультурных и пр. условий жизнедеятельности общества в конкретный период, в связи с чем прямой перенос сложившихся исторически методик и технологий воспитания невозможен, используемый инструментарий требует модернизации;

- вернулись в состав реальных ценностно-целевых ориентиров воспитания гражданско-патриотические качества, их конкурентной значимости для жизнедеятельности современных россиян дается высокая оценка (примеров подобного восприятия экспертным сообществом гражданско-патриотических качеств нами не обнаружено ни в рамках первых двух диагностических исследований, ни в процессе теоретического анализа научных источников, изданных в советский и постсоветский период XX века и в начале XXI века).

Это требует переосмысления средств и методов воспитания будущих специалистов в таких аспектах, как: выбор аргументов при обосновании важности гражданско-патриотических ка-

честв для жизни, профессиональной карьеры, достижения конкурентных преимуществ и т. д.; определение конкретных областей, ситуаций профессиональной деятельности, в которых эти качества явно востребованы и требуют проявления, обеспечение овладения студентами необходимыми поведенческими стратегиями, становления у них соответствующих коммуникативных установок, ценностных ориентаций и т. п.;

- сегодня объективирована важность развития эмоционально-коммуникативных качеств (чувственность, тактичность, деликатность, эмпатия, готовность к проявлению сочувствия) как основы становления актуальных детерминантов конкурентоспособности; ранее они не акцентировались в данном контексте и практически не рассматривались в дискурсе организации воспитательного процесса высшей школы.

Вероятно, неконтролируемое расширение виртуального общения, вытесняющего общение реальное, приводит к постепенной утрате студентами ключевых коммуникативных установок, ценностных ориентиров и навыков непосредственного межличностного общения и т. д.; это недопустимо для представителей профессий типа «Человек-Человек». Очевидно, что в современных реалиях (информатизация и цифровизация образования, паритетное сочетание виртуальности и реальности в образе жизни, способах коммуникации подрастающего поколения) требуется проведение фундаментальных междисциплинарных научных исследований для определения основ организации соответствующе направленного воспитательного процесса.

Выяснение индикаторов, на которые ориентируются эксперты при определении конкурентной значимости тех или иных личностных качеств, определяет область ресурсных и рискованных аспектов в организации воспитательного процесса:

- ориентация педагогического сообщества при профессиональном целеполагании на собственное субъективное отношение к определенным личностным качествам может спровоцировать несоответствие перечня воспитательных задач и качества их решения запросам государства и общества; требуется организация работы по осознанию и принятию педагогами конструктивных оснований целеполагания воспитательного процесса; потенциально действенным здесь может стать апеллирование к корпоративной этике, к социальной миссии образования и т. д.;

- ценностное отношение к взаимоотношению с коллегами, обучающимися, иными субъектами

образования, заинтересованность в позитивной оценке с их стороны является ресурсным фактором мотивации педагогов к непрерывному развитию и саморазвитию – как в направлении совершенствования собственных конкурентных качеств, так и в контексте освоения и реализации методов и методик воспитания современных студентов.

Проведенное исследование не охватывает всей проблемной области воспитания современных конкурентоспособных граждан, не позволяет решить всего спектра имеющихся в данной сфере проблем. Оно задает ориентиры для уточнения современных векторов воспитания в высшей школе, очерчивания соответствующих педагогических дефицитов и ресурсов. Изыскания предполагается продолжить в следующих направлениях: выяснение представлений студентов о конкурентных качествах, возможностях и способах их формирования в процессе профессионального образования; анализ возможностей использования традиционных методов воспитания для формирования конкурентных качеств современных студентов, определение границ этих возможностей и др.

Библиографический список

1. Александров Н. Н. Конкуренция и конкурентоспособность: содержание понятий и история их становления / Н. Н. Александров, В. Д. Козлов, В. Д. Крючков. Нижний Новгород : Изд-во ВВАГС, 2004. 176 с.
2. Андреев В. И. Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань : Центр инновационных технологий, 2006. 470 с.
3. Ахметова А. Т. Формирование конкурентоспособности будущих юристов / А. Т. Ахметова, Р. Салимова, Ф. Х. Валиахметова // Педагогика. 2024. Т. 88, № 2. С. 101–108.
4. Гарафутдинова Н. Я. Конкурентоспособность будущего специалиста высшей квалификации как показатель качества его подготовки // Вестник Омского университета. 1998. № 1. С. 76–78.
5. Дунаева Н. И. Проблема конкурентоспособности личности студента в условиях образовательной среды вуза в отечественных и зарубежных исследованиях / Н. И. Дунаева, О. В. Суворова // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 1 (30). С. 8.
6. Емельянова Л. А. Соревнование и конкуренция как формы взаимодействия субъектов профессиональной деятельности / Л. А. Емельянова, С. М. Казанцев // Уровень жизни населения регионов России. 2018. № 4 (210). С. 108–114.
7. Ефимова Г. З. Конкурентоориентированность и конкурентоспособность старшеклассников городских и сельских школ // Социокультурные аспекты устойчивого развития сельских территорий : мат. рег. науч.-практ. конф. Ишим : ИПИ им. П. П. Ершова (филиала) ТюмГУ, 2021. С. 35–39.
8. Лабинская А. В. Подготовка конкурентоспособного специалиста в образовательных организациях высшего профессионального образования / А. В. Лабинская, М. Ю. Макаров // Пожарная и техносферная безопасность: проблемы и пути совершенствования. 2020. № 2 (6). С. 244–248.
9. Лаврентьев С. Ю. Развитие конкурентоспособности будущего специалиста: соотношение личностного и профессионального // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3-1. С. 157–161.
10. Лебедева И. В. Технология воспитания культуры конкурентных взаимодействий у обучающихся колледжа // Вестник Адыгейского гос. ун-та. 2014. № 2 (136). С. 43–50.
11. Лях Г. Ю. Основы формирования личностной конкурентоспособности студентов в процессе физического воспитания // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2021. № 9. С. 8–14.
12. Мезинов В. Н. Условия профессионально-личностного развития студентов педагогического направления // Гуманитарные науки. 2024. № 1 (65). С. 8–13.
13. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности : учебно-метод. пос. Москва : Изд-во МПСИ ; Воронеж : Изд-во МОДЭК, 2003. 400 с.
14. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
15. Саенко Л. А. Конкурентоспособность как нравственное личностное свойство студентов и показатель качества воспитательной деятельности вуза / Л. А. Саенко, Н. Н. Трунов, Е. Ю. Липилина, И. В. Макрушина // Педагогические исследования. 2023. № 1. С. 5–23.
16. Сосновская Е. М. Технологии развития личностной конкурентоспособности старшеклассников // Педагогика и просвещение 2023. № 3. С. 119–128.
17. Хазова С. А. Патриотизм как детерминант конкурентоспособности: современный российский тренд // Педагогические исследования. 2023. № 3. С. 26–45.
18. Хазова С. А. Метакогнитивные компетенции как детерминанты конкурентоспособности личности педагога / С. А. Хазова, Г. Ж. Микерова, О. В. Диривянкина // Вестник Северо-Осетинского гос. ун-та им. К. Л. Хетагурова. 2023. № 4. С. 115–122.
19. Церковский А. Л. О программе формирования конкурентоспособности выпускника ВГМУ // Векторы психологии – 2020: Психолого-педагогическое сопровождение личности в современной образовательной среде : мат. межд. науч.-практ. конф. Гомель : Гомельский гос. ун-тет им. Франциска Скорины, 2020. С. 25–28.

20. Шаповалов В. И. Синергетический подход к оценке конкурентоспособности руководителей / В. И. Шаповалов, И. Б. Шуванов, В. П. Шуванова // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 11-1. С. 229–234.

21. Cook C. J. The impact of a competitive learning environment on hormonal and emotional stress responses and skill acquisition and expression in a medical student domain / C. J. Cook, B. T. Crewther // Physiology & Behavior. 2019. Vol. 199. Pp. 252–257.

22. Griffin-Pierson S. The Competitiveness Questionnaire: A measure of two components of competitiveness // Measurement and Evaluation in Counseling and Development. 1990. Vol. 23(3). Pp. 108–115.

23. Houston J. M. Competitiveness among Japanese, Chinese, and American undergraduate students / J. M. Houston, P. B. Harris, R. Moore, R. Brummett // Psychological Reports. 2005. Vol. 97(1). Pp. 205–212.

24. Martinez A. G. Competitiveness, cooperation, and strategic interaction a classroom experiment on oligopoly / A. G. Martinez, H. C. Gutierrez, S. J. Soriano // Revista internacional de sociologia. 2012. T. 70, № 1. Pp. 167–187.

25. Tang Shi-Ming. Career Competitiveness of College Graduates: Issues and Problem Solving / Shi-Ming Tang, Fang-Miao Shi, Xi Chen // International Conference on Sociology and Psychology (ICSP). Changsha : PEOPLES R CHINA, 2015. Pp. 171–175.

Reference list

1. Aleksandrov N. N. Konkurencija i konkurentosposobnost': sodержanie ponjatij i istorija ih stanovlenija = Competition and competitiveness: the content of concepts and the history of their formation / N. N. Aleksandrov, V. D. Kozlov, V. D. Krjuchkov. Nizhnij Novgorod : Izd-vo VVAGS, 2004. 176 s.

2. Andreev V. I. Konkurentologija: uchebnyj kurs dlja tvorcheskogo samorazvitija konkurentosposobnosti = Competitiveness: a training course for creative self-development of competitiveness. Kazan' : Centr innovacionnyh tehnologij, 2006. 470 s.

3. Ahmetova A. T. Formirovanie konkurentosposobnosti budushhih juristov = Building the competitiveness of future lawyers / A. T. Ahmetova, R. Salimova, F. H. Valiahmetova // Pedagogika. 2024. T. 88, № 2. S. 101–108.

4. Garafutdinova N. Ja. Konkurentosposobnost' budushhego specialista vysshej kvalifikacii kak pokazatel' kachestva ego podgotovki = Competitiveness of the future highly qualified specialist as an indicator of the quality of his training // Vestnik Omskogo universiteta. 1998. № 1. S. 76–78.

5. Dunaeva N. I. Problema konkurentosposobnosti lichnosti studenta v uslovijah obrazovatel'noj sredy vuza v otechestvennyh i zarubezhnyh issledovanijah = The problem of competitiveness of the student's personality in the educational environment of the university in domestic and foreign studies / N. I. Dunaeva, O. V. Suvorova // Vestnik Mininskogo universiteta. 2020. T. 8, № 1 (30). S. 8.

6. Emel'janova L. A. Sorevnovanie i konkurencija kak formy vzaimodejstvija sub#ektov professional'noj dejatel'nosti = Contest and competition as a form of interaction between subjects of professional activity / L. A. Emel'janova, S. M. Kazancev // Uroven' zhizni naselenija regionov Rossii. 2018. № 4 (210). S. 108–114.

7. Efimova G. Z. Konkurentoorientirovannost' i konkurentosposobnost' starsheklassnikov gorodskih i sel'skih shkol = Competition-focused and competitiveness of high school students in urban and rural schools // Sociokul'turnye aspekty ustojchivogo razvitija sel'skih territorij : mat. reg. nauch.-prakt. konf. Ishim : IPI im. P. P. Ershova (filiala) TjumGU, 2021. S. 35–39.

8. Labinskaja A. V. Podgotovka konkurentosposobnogo specialista v obrazovatel'nyh organizacijah vysshego professional'nogo obrazovanija = Training of a competitive specialist in educational institutions of higher professional education / A. V. Labinskaja, M. Ju. Makarov // Pozharnaja i tehnosfernaja bezopasnost': problemy i puti sovershenstvovanija. 2020. № 2 (6). S. 244–248.

9. Lavrent'ev S. Ju. Razvitie konkurentosposobnosti budushhego specialista: sootnoshenie lichnostnogo i professional'nogo = Developing the competitiveness of the future specialist: the ratio of personal and professional // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2016. № 3-1. S. 157–161.

10. Lebedeva I. V. Tehnologija vospitanija kul'tury konkurentnyh vzaimodejstvij u obuchajushhihsja kolledzha = Technology to foster a culture of competitive interactions among college students // Vestnik Adygejskogo gos. un-teta. 2014. № 2 (136). S. 43–50.

11. Ljah G. Ju. Osnovy formirovanija lichnostnoj konkurentosposobnosti studentov v processe fizicheskogo vospitanija = Fundamentals for forming personal competitiveness of students in the process of physical education // Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaja kul'tura. Sport. 2021. № 9. S. 8–14.

12. Mezinov V. N. Uslovija professional'no-lichnostnogo razvitija studentov pedagogicheskogo napravlenija = Conditions of professional and personal development of students at the pedagogical direction // Gumanitarnye nauki. 2024. № 1 (65). S. 8–13.

13. Mitina L. M. Psihologija razvitija konkurentosposobnoj lichnosti = Psychology of competitive personality development : uchebno-metod. pos. Moskva : Izd-vo MPSI ; Voronezh : Izd-vo MODJeK, 2003. 400 s.

14. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyjavlenie, razvitie i realizacija = Competence in modern society: identification, development and implementation. Moskva : Kogito-Centr, 2002. 396 s.

15. Saenko L. A. Konkurentosposobnost' kak нравstvennoe lichnostnoe svojstvo studentov i pokazatel' kachestva vospitatel'noj dejatel'nosti vuza = Competitiveness as a moral personal property of students and an indicator of the quality of educational activities of the university / L. A. Saenko, N. N. Trunov, E. Ju. Lipilina, I. V. Makrushina // Pedagogicheskie issledovanija. 2023. № 1. S. 5–23.

16. Sosnovskaja E. M. Tehnologii razvitija lichnostnoj konkurentosposobnosti starsheklassnikov = Technologies for the development of personal competitiveness of high school students // *Pedagogika i prosveshhenie* 2023. № 3. S. 119–128.
17. Hazova S. A. Patriotizm kak determinant konkurentosposobnosti: sovremennyy rossijskij trend = Patriotism as a determinant of competitiveness: a modern Russian trend // *Pedagogicheskie issledovaniya*. 2023. № 3. S. 26–45.
18. Hazova S. A. Metakognitivnye kompetencii kak determinanty konkurentosposobnosti lichnosti pedagoga = Metacognitive competencies as determinants of the competitiveness of a teacher's personality / S. A. Hazova, G. Zh. Mikerova, O. V. Dirivjankina // *Vestnik Severo-Osetinskogo gos. un-teta im. K. L. Hetagurova*. 2023. № 4. S. 115–122.
19. Cerkovskij A. L. O programme formirovaniya konkurentosposobnosti vypusknika VGMU = About VSMU graduate competitiveness program // *Vektory psichologii – 2020: Psihologo-pedagogicheskoe so-provozhdenie lichnosti v sovremennoj obrazovatel'noj srede : mat. mezhd. nauch.-prakt. konf. Gomel' : Gomel'skij gos. un-tet im. Franciska Skoriny*, 2020. S. 25–28.
20. Shapovalov V. I. Sinergeticheskij podhod k ocenke konkurentosposobnosti rukovoditelej = Synergistic approach to assessing managers' competitiveness / V. I. Shapovalov, I. B. Shuvanov, V. P. Shuvanova // *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2020. № 11-1. S. 229–234.
21. Cook C. J. The impact of a competitive learning environment on hormonal and emotional stress responses and skill acquisition and expression in a medical student domain / C. J. Cook, B. T. Crewther // *Physiology & Behavior*. 2019. Vol. 199. Pp. 252–257.
22. Griffin-Pierson S. The Competitiveness Questionnaire: A measure of two components of competitiveness // *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 1990. Vol. 23(3). Pp. 108–115.
23. Houston J. M. Competitiveness among Japanese, Chinese, and American undergraduate students / J. M. Houston, P. B. Harris, R. Moore, R. Brummet // *Psychological Reports*. 2005. Vol. 97(1). Pp. 205–212.
24. Martinez A. G. Competitiveness, cooperation, and strategic interaction a classroom experiment on oligopoly / A. G. Martinez, H. C. Gutierrez, S. J. Soriano // *Revista internacional de sociologia*. 2012. T. 70, № 1. Pp. 167–187.
25. Tang Shi-Ming. Career Competitiveness of College Graduates: Issues and Problem Solving / Shi-Ming Tang, Fang-Miao Shi, Xi Chen // *International Conference on Sociology and Psychology (ICSP)*. Changsha : PEOPLES R CHINA, 2015. Pp. 171–175.

Статья поступила в редакцию 24.07.2025; одобрена после рецензирования 19.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 24.07.2025; approved after reviewing 19.08.2025; accepted for publication 11.09.2025.

Научная статья

УДК 372.851

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-79

EDN: UIXHVS

Возможности применения теоретико-числовых задач для формирования навыков самостоятельной работы студентов-математиков

Геннадий Григорьевич Хамов¹, Лариса Николаевна Тимофеева²

¹Доктор педагогических наук, профессор кафедры алгебры, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48

²Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, Военно-космическая академия им. А. Ф. Можайского. 197198, г. Санкт-Петербург, ул. Ждановская, 13

¹gghamov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3609-4307>

²vka@mil.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1290-2947>

Аннотация. Самостоятельная работа играет ключевую роль в формировании математической компетентности студентов, что стимулирует развитие различных методик и технологий в преподавании соответствующих дисциплин. В данной статье представлен опыт использования теоретико-числового материала для развития у обучающихся необходимых навыков и умений. Предложено описание содержания, способствующего активной самостоятельной деятельности в аудиторной и внеаудиторной работе. Это не просто выполнение заданий, а активный процесс осмысления материала, развития навыков решения задач и критического мышления, что прививает навыки самоорганизации, тренирует умение планировать свое исследование и контролировать результаты. Обучающиеся через применение формул и теорем на практике анализируют условия задач и выбирают оптимальные методы решения.

Авторы приходят к выводу о значимости такого содержания при проведении занятий для моделирования ситуаций творческой деятельности, что позволяет обучающимся осознанно осваивать профессионально значимую информацию, способствует повышению их уровня профессиональной подготовки и, как следствие, делает их конкурентоспособными в современных условиях. Необходимо указать и роль преподавателя в организации такой деятельности, который выступает в роли консультанта и на первых порах направляет самостоятельную работу обучающихся, корректирует ее и помогает преодолевать трудности в решении заданий. Его задача также заключается в четком подборе и подготовке материала для проведения занятия и для работы самостоятельно, который позволяет вовлечь в активную самостоятельную деятельность обучающихся. Это особенно значимо для преодоления проблемы снижения мотивации изучения математики, так как четкое представление алгоритма действий создает ситуацию личной успешной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа; творческая деятельность; мотивация; теория чисел; неопределенные уравнения; делимость чисел; деление с остатком

Для цитирования: Хамов Г. Г., Тимофеева Л. Н. Возможности применения теоретико-числовых задач для формирования навыков самостоятельной работы студентов-математиков // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 79–89. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-79>. <https://elibrary.ru/UIXHVS>

Original article

Possibilities of applying number-theoretic problems to develop independent work skills for students of mathematics

Gennady G. Khamov¹, Larisa N. Timofeeva²

¹Doctor of pedagogical sciences, professor at department of algebra, A. I. Herzen russian state pedagogical university. 191186, St. Petersburg, Moika River embankment, 48

²Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of mathematics, A. F. Mozhaisky military space academy. 197198, St. Petersburg, Zhdanovskaya st., 13

¹gghamov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3609-4307>

²vka@mil.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1290-2947>

© Хамов Г. Г., Тимофеева Л. Н., 2025

Abstract. Independent work plays a key role in the formation of students' mathematical competence, which stimulates the development of various methods and technologies in teaching relevant disciplines. This article presents the experience of using number-theoretic material to develop students' necessary skills and abilities. A description of the content, that promotes active independent activity in classroom and extracurricular work, is proposed. This is not just completing tasks, but an active process of comprehending the material, developing problem-solving skills and critical thinking, which instills self-organization skills, the ability to plan the research and control the results. Students, through the application of formulas and theorems in practice, analyze the conditions of problems and choose the optimal solution methods.

The authors came to the conclusion about the importance of such content for modeling situations of creative activity during classes, which allows students to master professionally relevant information consciously, helps to increase their level of professional training and, as a result, makes them competitive in modern conditions. It is necessary to specify the role of the teacher in organizing such activities, who acts as a consultant, and at first directs the independent work of students, corrects it and helps to overcome difficulties in solving tasks. His task is also to select and prepare the material for conducting classes and for independent work accurately, which allows students to be involved in active independent activities. This is especially important for overcoming the problem of reducing motivation to study mathematics, since a clear understanding of the algorithm of actions creates a situation of personal success.

Key words: independent work; creative activity; motivation; number theory; indefinite equations; divisibility of numbers; division with remainder

For citation: Khamov G. G., Timofeeva L. N. Possibilities of applying number-theoretic problems to develop independent work skills for students of mathematics. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 79-89. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-79>. <https://elibrary.ru/UIXHVS>

Введение

Преподавание математических дисциплин в вузе является предметом постоянного совершенствования. Вопрос не только в том, что преподавать и как, но и зачем? Это в большей степени проблема значимости получаемых математических знаний. Искусственно развить мотивацию при изучении абстрактного материала невозможно. И неоспоримым является тот факт, что сейчас наблюдается общее снижение математической подготовки студентов, студенты часто с трудом справляются с типовыми математическими задачами, а не только с задачами, предполагающими использование имеющихся математических знаний в нестандартных ситуациях, где требуются размышления, интуиция, поиск плана решения [Старостина, 2020; Щетинина, 2020]. Это в условиях, когда большая часть изучаемого учебного материала в вузе приходится на самостоятельную работу. Очевидно, что без нее огромный объем программы высшей математики трудно качественно освоить и тем более отработать его на практических занятиях [Рахманкулова, 2023]. Как научить студентов учиться самостоятельно, и, что особенно важно, создать у них потребность в этом? Ведь любой вид занятий, характеризующийся проявлением творческой и познавательной инициативы, связан с самостоятельной работой и, прежде всего, с потребностью в ее выполнении. Причем включение в самостоятельную работу должно происходить и в учебной аудитории и вне ее, в присутствии преподавателя и без взаимодействия с ним [Мат-

росова, 2023; Лозовая, 2024]. Таким образом, актуальной становится необходимость в формировании у обучающихся навыков самостоятельной учебной деятельности и роста внутренней мотивации, что является одной из ключевых составляющих успешного обучения. Это особенно важно в контексте реалий сегодняшнего общества и рынка труда, где специалистам необходимо иметь способность к непрерывному обучению и адаптации в условиях постоянно меняющихся требований [Ускова, 2023]. Как раз отличительной чертой критического мышления и является самостоятельная познавательная деятельность [Озерова, 2022]. Изучение математических дисциплин требует особой внутренней организации, присутствия мотивации, потребности, в силу абстрактности приобретаемой информации и неочевидного непосредственного применения. Прикладная сторона большинства приобретаемых знаний редко сопровождается доступными практическими задачами. Для подкрепления и развития необходимой мотивации творческого осмысления получаемых знаний требуется осознание перспективности математического знания, его значимости для дальнейшего обучения и для будущей профессиональной деятельности, для роста самоорганизации. Особое место здесь уделяется отбору содержания и его изложению, которые должны способствовать познавательной активности, осознанному включению в самостоятельную деятельность, так как через нее идет становление профессиональной грамотности. Самостоятельная деятельность – это, прежде всего, интерес и осознание результата, только

в этом случае будет происходить ее стимуляция [Койшыбекова, 2023; Санина, 2023]. В процессе обучения студент изучает теоретический материал, который сам по себе еще знанием не является до тех пор, пока он не сталкивается с его непосредственным применением, скажем, при решении некоторой практико-ориентированной задачи, или обучающийся осознает, как эта информация может пригодиться в его будущей профессиональной деятельности. Таким образом, знания приобретаются в процессе практико-деятельностного подхода к обучению. И здесь требуется прохождение различных стадий: от воспроизведения, где требуется простое запоминание материала, узнавание его, далее, через восприятие и применение, происходит его осмысление и переход к творческому преобразованию при выполнении задания, что уже является переходом к самостоятельной работе. И далее – уже движение к осознанной самостоятельной деятельности, нацеленной на результат. В качестве конечного итога может выступать и появление необходимости в развитии знания, получении новой информации.

Таким образом, можно утверждать, что современный образовательный процесс невозможен без вовлечения обучаемых в самостоятельную работу. Какой бы вуз не заканчивал выпускник, вне зависимости от его специальности, помимо качественных фундаментальных знаний, необходимых профессиональных умений, навыков, наличие умений самостоятельно продолжать образование, повышать его уровень, проявлять творческий подход – определит его перспективы при построении будущей карьеры [Алламурадов, 2024; Губанова, 2023; Лукашенко, 2020]. Рекомендации по созданию условий для перехода от деятельности под руководством преподавателя к самостоятельной учебной деятельности обучающихся, а затем и к возможности осваивать новые компетенции в течение всей жизни, является предметом данного исследования.

Методы исследования

В ходе исследования особенностей формирования навыков самостоятельной работы у студентов-математиков был проведен анализ научной литературы по проблеме, что необходимо для выявления значимости данной работы и определения приоритетных направлений разработки методики. Авторами накоплен большой опыт преподавания дисциплины «Теория чисел» с использованием специальным образом подо-

бранных задач. При подготовке обучающихся существенное внимание уделяется развитию умений и навыков проведения исследования с разной степенью самостоятельности. Особо рассматривается вопрос отбора задач и разработки алгоритмов их исследования: содержание должно способствовать формированию таких навыков и особенностей мышления, которые являются базовыми для выполнения самостоятельной работы. Это, прежде всего, работа с различными источниками по сбору информации, развитие составляющих критического мышления и выполнение различных этапов самостоятельного исследования.

Предложенные в статье материалы могут быть применены при проведении практических занятий по теории чисел со студентами математических факультетов педагогических вузов с акцентом на организацию самостоятельной работы.

Результаты исследования

Анализ литературы по организации самостоятельной работы при изучении математических дисциплин выявляет ряд ключевых аспектов и направлений исследования. В последние годы внимание ученых все чаще обращается на проблемы, связанные с мотивацией самостоятельного обучения. Так, работы С. Е. Старостиной и Н. Е. Щетиной акцентируют внимание на снижение математической подготовки и значение активной самостоятельной работы для освоения материала в условиях недостаточной мотивации [Старостина, 2020; Щетинина, 2020]. Обоснование необходимости обучения различным формам самостоятельной работы и увеличения ее объема именно в рамках учебного процесса можно найти у М. В. Лукиной [Лукина, 2021]. Правильная организация самостоятельной работы предполагает понимание обучающимися ее цели, владение способами проверки ее достижения, что проявляется в активной умственной деятельности и появляющейся внутренней потребности выполнять все более трудные и творческие задания. Как активный метод обучения самостоятельная деятельность имеет свои отличительные черты: прежде всего, это наличие самого задания, потребность в активной деятельности по поиску его решения и специально отведенное для этого время. Самостоятельная работа всегда имеет некоторый результат, который студент получил сам, что повышает его ценность для самого обучающегося при сравнении с результатами групповой деятельности или другими пассив-

но полученными знаниями. Поэтому такая форма работы непосредственно связана с дифференцированным подходом в обучении, требует использовать примеры задач разного уровня сложности, при котором результат обучения индивидуален и зависит от личных качеств и способностей. Кроме того, при организации самостоятельной работы на занятии залогом успеха является постепенный переход от одного вида деятельности, где уровень самостоятельной деятельности незначительный, скажем, решение типовой математической задачи, к деятельности, которая предполагает уже работу с прикладной составляющей задачи, которая может потребовать построения математической модели, а только потом – поиск алгоритма решения, что уже предполагает высокий уровень самостоятельности, требующий исследовательского подхода [Кулагина, 2024; Селиверстова, 2022; Шарафутдинова, 2022; Швед, 2020]. Опираясь на это, среди целей работы обучающихся можно условно выделить несколько ключевых направлений [Власов, 2021; Каршибаев, 2020]:

1. Структурирование теоретико-прикладных аспектов обучения: ключевая цель заключается в системном усвоении фундаментальных теоретических положений и актуальных практических навыков, что способствует более эффективному освоению дисциплины и гибкому использованию знаний в профессиональной деятельности.

2. Углубленное освоение теоретических основ: особое внимание уделяется совершенствованию компетенций в области количественного анализа и методов математического моделирования. Это позволяет обучающимся не только овладеть теоретическими концепциями, но и успешно адаптировать их к решению прикладных задач.

3. Стимулирование интеллектуального роста: постепенное развитие аналитических и креативных способностей студентов достигается за счет осмысленного выбора математических инструментов и их применения в исследовательской практике. Данный процесс включает самостоятельный подбор методик, анализ результатов и принятие обоснованных решений, что способствует формированию профессиональной интуиции и экспертного подхода.

4. Формирование аналитического склада ума: приоритетной задачей является воспитание самостоятельности в применении математического аппарата как основы профессиональной деятельности. Это предполагает развитие навыков само-

обучения, анализа реальных кейсов и эффективной организации исследовательской работы.

5. Профессиональная подготовка будущих специалистов: основной акцент делается на формирование у студентов ключевых и узкоспециализированных компетенций, особенно в сфере математических исследований. Такой подход значительно усиливает их позиции на современном рынке труда. Важно отметить, что работодатели заинтересованы в выпускниках, способных не только решать нестандартные задачи, но и нести ответственность за свои профессиональные действия [Байкова, 2024; Саакова, 2022].

Рассматривая любой вид учебной деятельности обучающихся, говорят о его организации, создании специальных педагогических условий для его реализации, выделяют специфические черты, поэтому и самостоятельная работа, которая, по сути, является самостоятельной учебной работой, требует условий, имеет свои функции, включает в себя спектр установочных, исполнительных и контрольных действий.

Целенаправленное развитие навыков самостоятельной работы происходит при непосредственном участии преподавателя, и уровень владения этими навыками определяется его ролью и объемом участия на разных этапах специально организованной деятельности, а его функции меняются от основного организующего звена, затем – консультанта, постепенно приучая студентов к осознанной самостоятельной деятельности и самоконтролю.

На этапе организатора деятельности преподаватель определяет цели и задачи самостоятельной работы, которые формируются в соответствии с целевыми исследовательскими компетенциями.

Самостоятельная работа должна быть заранее запланирована: предполагается определение не только вида работы, но и согласованные сроки выполнения, и, прежде всего, утвержденные формы отчетности и параметры оценки. Важнейшая часть подготовки связана с разработкой заданий, сюда входит подбор и составление учебных практических задач и научно-исследовательских, материалы должны обязательно сопровождаться необходимым методическим обеспечением с инструкциями и понятными критериями контроля. Далее преподаватель доводит эту информацию до обучающихся. По мере выполнения работы преподаватель выступает консультантом, дает направляющие указания, отвечает на вопросы. И в конце оценивает

выполненную работу. Последний этап связан с анализом проведенной самостоятельной работы, определяется ее эффективность, перспективы дальнейшего развития. Контроль включает не только диагностику уровня усвоения знаний обучающимися, но и оценку сформированности компетенций, связанных с самостоятельной работой (выполнение без посторонней помощи, используются ли собственные рассуждения), проявление мотивации к систематической самостоятельной работе. При этом учитывается по содержательной стороне полнота проведенного исследования (нет ли пропусков в выполнении шагов), правильность решения (корректность применения формул, определений, теорем), глубина изложения, точность алгоритмов (последовательность рассуждений, обоснованность выводов), а также аккуратность оформления записей и своевременное представление выполненной работы. Оценивается умение выбрать и использовать изученные алгоритмы и методы решений, осуществляются ли они самостоятельно и творчески или с помощью преподавателя, присутствовала ли помощь преподавателя, например, в виде наводящих вопросов или подсказок.

На оценку влияет и наличие творческого подхода при решении нестандартных задач, оригинальность и применение альтернативных способов. Дополнительным параметром является степень сложности задания. Также следует обратить внимание на динамику прогресса, например, при сравнении с предыдущими работами, так как любые достижения в учебной деятельности являются индивидуальными.

Формирование навыков самостоятельной работы должно идти с первого курса, начиная с обучения умению планировать свое рабочее время, работать с рекомендованной литературой, конспектировать лекции, причем на всех уровнях познавательной активности: от репродуктивной деятельности по алгоритму, частично-поисковой, связанной с анализом информации, сравнением, до исследовательской с проведением полноценных доказательств. Большинство обучающихся формально относятся к выполнению самостоятельной работы, не рассматривают ее как составляющую своего профессионального роста, особенно, если они не видят непосредственной связи с изучаемой дисциплиной своей будущей профессиональной деятельности, что снижает интерес к самой дисциплине и, тем более, желание самостоятельно изучать материал, добиваться успеха. К снижению мотивации ведет непо-

сильный объем самостоятельной работы, отсутствие четких инструкций, недостаточный, формальный или несвоевременный контроль со стороны преподавателей, страх обратиться за помощью. Это может привести к списыванию, поверхностному усвоению материала. Чаще всего самостоятельную работу связывают именно с внеаудиторной, домашней работой, так как она требует выделения дополнительного времени, что на занятии затруднительно. Но именно самостоятельная работа при непосредственном участии преподавателя позволяет сразу корректировать ошибки, способствует развитию необходимых навыков и позволяет оперативно получать обратную связь. Дозирование объема самостоятельной работы, дифференцированные задания, позволяющие учесть разный уровень подготовки студентов, автоматизированные системы проверки позволяют организовать эффективную самостоятельную работу на практических занятиях, использовать ее на разных этапах занятия.

Таким образом, успех перехода к активной со стороны обучающегося познавательной деятельности зависит от продуманного подбора содержания заданий, гибкости форм организации и систематической обратной связи.

Наша работа посвящена изучению возможностей теоретико-числовых задач для формирования навыков самостоятельной работы. Теория чисел, являющаяся частью более общего курса «Алгебра и теория чисел», охватывает две ключевые главы: «Теория делимости в кольце целых чисел» и «Теория сравнений с арифметическими приложениями» и предоставляет богатый материал для развития этих навыков. Изучение этих тем имеет особое значение, поскольку они значительно пересекаются с программой школьного курса математики [Хамов, 2023]. Традиционно они включаются в материалы единого государственного экзамена и используются в заданиях математических олимпиад. Ощущение преемственности имеющихся школьных математических знаний и вузовских помогает при обучении математическим дисциплинам в высшей школе как преподавателю, так и обучающемуся. С разной глубиной теория чисел целенаправленно изучается и в школе, и в вузе. Например, делимость, понятия наибольшего общего делителя, простого числа, признаки делимости в школе вводятся интуитивно, с минимальными доказательствами, иллюстрируются вычислительными упражнениями и олимпиадными задачами, тогда как в вузе рассматриваются теоремы Ферма

и Эйлера, формальные доказательства, аксиоматика, предлагаются задачи на применение теоретико-числовых алгоритмов, исследовательского типа. Часто в школьном курсе некоторые понятия изучаются на примерах, например, понятие наибольшего общего делителя вводится через разложение на множители, а в вузе через общие теоремы (алгоритм Евклида). Для студентов доказательство теорем является обязательным навыком. Подход при обучении школьников связан с упором на арифметику, а в вузе – на алгебраические структуры (кольца, поля). Таким образом, при организации самостоятельной работы на занятиях есть возможность использовать уже имеющиеся знания на более строгом уровне.

Само содержание теоретико-числового курса позволяет создать условия для формирования базовых навыков самостоятельной работы: работа с определениями и теоремами, решение задач разного уровня сложности, с использованием алгоритмов, анализ информации. Здесь применимы различные методические приемы, индивидуальная и групповая работа, использование цифровых средств обучения. И одним из эффективных инструментов теории чисел являются диофантовы уравнения – уравнения, имеющие вид многочлена с целыми коэффициентами, решения которых ищутся в целых числах. Следует отметить немаловажность того факта, что как раз диофантовы уравнения иногда используются при решении заданий творческого уровня единого государственного экзамена и в задачах различных олимпиад.

Ддиофантовы уравнения обладают рядом характеристик, которые делают их полезными для развития навыков самостоятельной работы:

1. Многообразие методов решения – от элементарных (разложение на множители, метод остатков) до сложных (использование теории эллиптических кривых, модулярных форм). При решении этих уравнений становятся востребованными многие факты, рассматриваемые при изложении теории.

2. Необходимость исследовательского подхода – не существует универсального алгоритма, что стимулирует студентов к поиску нестандартных решений, способствует созданию условий для творческой учебной деятельности.

3. Связь с другими разделами математики – алгеброй, алгебраической геометрией, что расширяет кругозор обучающихся.

При решении диофантовых уравнений студенты сталкиваются с необходимостью:

– анализировать условия задачи, выделять признаки, которые помогут определить необходимую для решения теорию;

– выдвигать гипотезы, строить предположения;

– проверять их на примерах;

– обобщать результаты, обосновывать выводы.

Таким образом, решение таких уравнений требует не столько знания алгоритмов, сколько творческого подхода, что делает их ценным инструментом в обучении. Этот процесс аналогичен проведению научного исследования, что способствует развитию критического мышления.

Поскольку диофантовы задачи часто требуют длительных вычислений и проверок, студенты учатся:

– планировать этапы решения;

– распределять время;

– использовать справочную литературу и математические программы (SageMath, Wolfram Alpha).

Нахождение целочисленных решений имеет наглядный результат, что усиливает интерес к задаче. Успешное решение сложного уравнения укрепляет уверенность в своих силах и стимулирует к дальнейшему изучению различных разделов математики.

Ниже приведены несколько типов классических диофантовых уравнений, имеющих несомненный педагогический потенциал и пользу для привлечения обучающихся к активной самостоятельной работе:

1. Линейные уравнения (например, $ax + by = c$) – помогают освоить некоторые базовые методы (алгоритм Евклида), актуальные для практико-ориентированных задач.

2. Уравнения Пифагора ($x^2 + y^2 = z^2$) – демонстрируют связь теории чисел и геометрии.

3. Уравнения вида $x^n + y^n = z^n$ (частный случай Великой теоремы Ферма) – показывают важность доказательных рассуждений.

Решение диофантовых уравнений является не только эффективным средством развития самостоятельности студентов. Оно формирует исследовательские навыки, учит системному мышлению и повышает мотивацию к изучению математики. А мотивация является ключевым фактором успешного обучения, особенно в математике, где, как указывалось выше, абстрактность материала часто затрудняет его восприятие. Одним из эффективных способов поддержания интереса студентов является использование практического применения этих уравнений, в частности для иллюстрации теорети-

ческих положений, что также может являться обоснованием для введения новой теоретической информации и дальнейшего развития знания. Само использование нестандартных задач, требующих творческого переосмысления, может стать мотивацией к самообучению.

Прикладная направленность, например, свойств делимости и теоремы о делении с остатком может быть реализована через решение набора диофантовых уравнений, где необходимо учитывать возможные остатки от деления одного числа на другое. В этом контексте применяются важные свойства, связанные с определением возможных и невозможных остатков при делении, например, квадрата или куба некоторого целого числа на другое целое число, а также с определением остатков при делении, допустим, произведения целых чисел на заданное целое число и другие положения.

Для иллюстрации этого подхода рассмотрим неопределённое уравнение, при котором квадрат некоторого числа, скажем, при делении на 3 выдает остаток 2:

$$y^2 = 3x + 2.$$

Очевидно, что целочисленных решений у этого уравнения нет, поскольку возможные остатки равны 0 и 1 (в соответствии с правилом определения возможных остатков при делении на целое число квадрата целого числа), что не соответствует требуемому остатку 2.

В качестве примера создания ситуации для вовлечения обучающихся в самостоятельную работу может стать задание для данного уравнения подобрать аналогичные примеры, которые также не будут иметь целочисленных решений в силу несоответствия возможных остатков.

В уравнениях $x^2 = 5y + 2$ и $x^2 = 5y^2 + 3$ квадрат целого может давать остатки 0, 1 или 4, но не 2 или 3.

Тогда набор таких уравнений можно расширить, добавив:

$$x^2 = 7y + 3; x^2 = 7y^2 + 5; x^2 = 7y^3 + 6.$$

На множестве целых чисел эти уравнения также остаются без решений.

Исследование и составление подобных примеров способствует более качественному усвоению теоретической информации.

Студенты могут проявить инициативу и использовать другие свойства деления с остатком, расширив список задач, добавив уравнения, в записи которых присутствует умножение на простые числа, тогда диофантово уравнение,

например,

$$2x^2 - 1 = 5y$$

не имеет целочисленных решений, так как произведение 2 на квадрат числа при делении на 5 может дать остатки 0; 2; 3, но не 1.

Обращаем внимание, что в уравнение можно вводить не только простые числа, тогда уравнение $15x^2 + 4 = 7y^2$ не имеет решений, снова рассматривая деление на 5 (число 15 кратно 5), в множестве допустимых остатков нет остатка 4.

После такой предварительной работы с частичными элементами творчества можно предложить пример для проведения более полного самостоятельного исследования. Сначала выдвигается некоторое предположение, затем оно проверяется.

Например, составить уравнение, которое обобщит уже изученный прием решения целочисленного уравнения и покажет его нестандартное применение. Можно рассмотреть деление на 8, где квадрат целого числа допускает остатки 0, 1 или 4, тогда можно утверждать, что сумма квадратов трех целых чисел никак не может дать остатка, например, 7. Построенное по этому принципу неопределённое уравнение

$$x^2 + y^2 + z^2 = 8t + 7$$

не имеет целочисленных решений.

Можно также рассмотреть не только деление квадратов целых чисел, но и кубов. В качестве делителя зададим число 9. Уравнения третьей степени можно построить с разными остатками. Выберем на роль остатков числа 4 или 5. Нетрудно проверить, что среди множества всех остатков, которые дает сумма кубов трех целых чисел таких остатков нет, это приводит к выводу об отсутствии решений у следующих составленных уравнений:

$$x^3 + y^3 + z^3 = 9t + 4 \text{ или } x^3 + y^3 + z^3 = 9t + 5.$$

Изменение количества переменных, добавление новых действий или изменение их порядка позволяет расширять круг задач и алгоритмы их исследования. Запишем уравнение в общем виде, где рассматривается деление на простое число 7. Интересно, что для деления на это число суммы двух квадратов целых чисел необходимо и достаточно делимости на 7 обоих слагаемых. Тогда уравнение:

$$x^2 + y^2 = 7k(z^2 + t^2) \quad (k - \text{целое и не кратное } 7)$$

может иметь только нулевое целое решение. Так левая часть обязана делиться на четную степень числа 7, тогда как правая часть предполага-

ет деление на нечетную степень числа этого числа. Следовательно, целых решений отличных от нуля не может быть.

Достоинством данных задач является их достаточная простота для иллюстрации процесса вовлечения студентов в обучающую исследовательскую работу. Но с другой стороны, как показал опыт, при выполнении заданий обучающиеся учатся видеть прикладную сторону изученного теоретического материала, овладевают не только предметными, а и общеучебными умениями и навыками и навыками самостоятельной работы.

Решение этих примеров позволяет обучающимся прийти к выводу, что при делении с остатком важно найти именно остаток от деления, а величина неполного частного не играет роли. Этот вывод подводит их к новой идее, в случае, когда непосредственное нахождение остатка от деления одного числа на другое затруднительно, можно использовать свойства остатков, а также применять теорию сравнений, таким образом обосновывается необходимость введения более универсальных алгоритмов. Такая работа показывает, что даже простые на вид уравнения могут скрывать глубокую теорию. В результате роль изучаемого на лекциях материала может стать весьма значительной, если конкретные факты станут базой для самостоятельной деятельности по решению практических задач и накопления опыта получения новых научных результатов. Безусловно, имеется в виду относительная новизна.

По мере освоения методов (от простого перебора до более сложных исследований) студенты испытывают состояние полной вовлеченности, видят прогресс, что снижает страх перед сложными задачами, вызывает интерес к дальнейшей самостоятельной математической деятельности.

В качестве стимула самостоятельной деятельности данные уравнения могут быть использованы для группового решения с обсуждением гипотез, что позволяет уменьшить объем участия преподавателя в познавательном процессе. Задания, связанные с решением неопределенных уравнений, могут быть материалом для написания простых программ для поиска решений (Python, Wolfram Alpha).

Можно предложить обсудить в решении диофантовых уравнений работу свойства наибольшего общего делителя целых чисел, в частности, простых чисел, а также факт однозначного разложения целого числа, большего 1. Для этого потребуется проявить творческие умения в учеб-

ной деятельности, проанализировать материал, сделать необходимые выводы.

Пусть p – простое натуральное число.

Чтобы уравнение не имело целых решений, достаточно его составить таким образом, чтобы это простое число входило в левую и правую часть в степенях разной четности:

$$x^2 = py^2.$$

Тогда можно варьировать условие:

$$xy = p(x + y) \Leftrightarrow (x - p)(y - p) = p^2$$

Приравнявая $x - p$ и $y - p$, возможным делителям числа p^2 , произведение которых равно p^2 , найдем множество решений уравнения : $\{(0, 0); (2p, 2p); (p + 1, p + p^2); (p + p^2, p - 1); (p - 1, p - p^2); (p - p^2, p - 1)\}$.

Материал может быть использован при подготовке курсовых и дипломных работ по данной тематике, тогда следует в уравнения включить параметры, рассмотреть общую теорию, а затем исследовать частные случаи, заменив параметр t конкретным числом. Также в уравнениях, содержащих простое число p , можно заменить его конкретным простым числом. В конечном итоге, такие исследования направлены на более глубокое понимание теории чисел и их свойств, что является неотъемлемой частью математического образования.

Заключение

Переход от типовых задач к прикладным задачам исследовательского типа способствует углублению теоретических знаний и развитию критического мышления. Этот процесс требует осознанного выбора методов и подходов к решению задач, что, в свою очередь, формирует у студентов профессиональное мышление и способности к саморазвитию.

Упор на активную самостоятельную деятельность является актуальной задачей математического образования, которая может решаться при проведении занятий с помощью специально подобранного содержания, в частности, практико-ориентированных задач и целенаправленной организации соответствующей структуры занятий. Особенно эффективен такой подход при выполнении самостоятельного исследования, подготовка к которому требует комплексного подхода и включает в себя ряд факторов, среди которых можно выделить:

1. Четкую формулировку целей исследования. Задача преподавателя – помочь обучающемуся

понять, что именно он должен изучить и какие результаты ожидаются.

2. Предоставление возможности выбрать задачу по интересам и уровню подготовки.

3. Обучение основам исследовательской работы: анализ данных, использование различных теорий и т. д.

4. В процессе самостоятельной работы студент должен получать поддержку преподавателя.

5. Получение результата и его оценка со стороны преподавателя способствует повышению мотивации изучения дисциплины.

Результаты нашей работы подчеркивают важность активного вовлечения студентов в процесс самостоятельной работы при изучении математических дисциплин, в частности теории чисел. Актуальность повышения мотивации к самостоятельному обучению сложно переоценить: в условиях стремительно меняющегося мира знание математики становится не только профессиональным требованием, но и необходимой составляющей для успешной адаптации на рынке труда [Сергеева, 2022]. На фоне снижения уровня математической подготовки студентов необходимо искать и разрабатывать эффективные методики, которые помогут формировать и развивать у них навыки самостоятельного мышления и творчества.

Таким образом, предложенные методические рекомендации и алгоритмы образовательного процесса могут служить основой для повышения качества обучения студентов и формирования у них необходимых компетенций в области математики. Следует отметить, что наличие фундаментальных знаний и навыков, а также способность самостоятельно обучаться и развиваться, определяют успешность специалистов в современном обществе.

Библиографический список

1. Алламурадов О. Исследовательская деятельность в системе организации самостоятельной работы учащихся // Лучшие студенческие исследования : сб. ст. X межд. научно-исследовательского конкурса. Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2024. С. 83–86.
2. Байкова Л. А. Повышение качества обучения студентов технического вуза через исследовательскую и самостоятельную деятельность / Л. А. Байкова, С. В. Миндеева, Е. В. Таирова [и др.] // Прикладные аспекты математики и естественных наук в образовании, технике и экономике : мат. межд. научно-практ. конф., посвященной 90-летию кафедры математики. Молодежный : Иркутский гос. аграрный ун-тет им. А. А. Ежевского, 2024. С. 238–244.
3. Власов Д. А. Цели организации самостоятельной работы бакалавров экономики при изучении математических дисциплин // Гуманитарные исследования Центральной России. 2021. № 4(21). С. 61–69.
4. Гамова Н. А. Развивающие возможности самостоятельной работы студентов / Н. А. Гамова, Н. В. Кулиш, И. П. Томина // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. № 2(190). С. 10–14.
5. Губанова М. И. Интенсификация профессиональной подготовки магистрантов к самостоятельной научно-исследовательской деятельности // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2023. № 4(52). С. 5–12.
6. Каршибаев Ш. А. Подготовка студентов к самостоятельной научно-исследовательской деятельности / Ш. А. Каршибаев, Д. С. Хазраткулов // Символ науки: международный научный журнал. 2020. № 11. С. 80–82.
7. Койшыбекова А. К. Организации самостоятельной работы по математическим дисциплинам будущим учителям / А. К. Койшыбекова, С. М. Сеитова // Актуальные проблемы науки и образования : мат. межд. форума, посвященного 300-летию Российской академии наук. Ч. 2. Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-тет, 2023. С. 473–482.
8. Кулагина С. В. Об организации самостоятельной работы студентов первого курса при изучении математики // Современные проблемы технического образования : мат. XXIV Всероссийской научно-метод. конф. Йошкар-Ола : Поволжский гос. технологический ун-тет, 2024. С. 112–114.
9. Лозовая Н. А. Особенности самостоятельной работы студентов при изучении математики в зависимости от формы обучения // Математика и математическое образование в эпоху цифровизации : мат. XIII Всероссийской с международным участием научно-метод. конф. Красноярск : Красноярский гос. пед. ун-тет им. В. П. Астафьева, 2024. С. 411–413.
10. Лукашенко Д. В. Научно-исследовательская деятельность и принципы организации самостоятельной работы // Человеческий капитал. 2020. № S4(136). С. 122–126.
11. Лукина М. В. Обучение самостоятельной работе студентов при изучении математики в вузе и способы ее оценивания // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 31–35.
12. Матросова И. В. Самостоятельная работа как элемент самообразования личности // Актуальные проблемы модернизации высшей школы: образование как самообразование и самовоспитание личности : мат. XXXIV межд. научно-мет. конф. Новосибирск : Сибирский гос. ун-тет путей сообщения, 2023. С. 189–194.
13. Рахманкулова Г. А. Организация самостоятельной работы студентов в техническом вузе / Г. А. Рахманкулова, Т. А. Матвеева, Д. А. Мустафина [и др.] // Педагогическое образование. 2023. Т. 4, № 7. С. 41–50.
14. Саакова К. Р. Учебно-исследовательская деятельность как средство активизации самостоятельной работы студентов / К. Р. Саакова, М. А. Гладкова // Мат. научн. и научно-метод. конф. профессорско-преподавательского состава Кубанского гос. ун-та

физической культуры, спорта и туризма. 2022. № 1. С. 228–229.

15. Санина Е. И. Организация самостоятельной работы при обучении математике студентов вуза в цифровой образовательной среде / Е. И. Санина, М. С. Артюхина, О. И. Артюхин, А. А. Савадова // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2023. № 1(29). С. 35–47.

16. Селиверстова Л. В. Контроль самостоятельной работы студентов в условиях компетентного подхода при изучении математических дисциплин / Л. В. Селиверстова, Е. В. Васильева; под ред. А. Ю. Александрова, Е. Л. Николаева // Высшая школа России и достижение национальных целей развития страны : мат. XIV междун. учебно-метод. конф. Чебоксары : Чувашский гос. ун-тет им. И. Н. Ульянова, 2022. С. 357–361.

17. Сергеева О. Н. Педагогические основы организации научно-исследовательской деятельности как формы самостоятельной работы студентов // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. Т. 13, № 1. С. 32–47.

18. Старостина С. Е. Современное математическое образование: возможности формирования ИКТ-компетентности будущего учителя / С. Е. Старостина, А. Д. Федотова // Ученые записки Забайкальского гос. ун-та. 2020. Т. 15. № 5. С. 56–63.

19. Озерова Т. С. Формирование критического мышления у студентов горных вузов в процессе работы над решением прикладных задач по математике // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 8. С. 162–166.

20. Ускова И. В. Самостоятельная учебная деятельность школьника : метод. пос. / И. В. Ускова, В. В. Сериков, Е. Н. Дзятковская [и др.]. Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 180 с.

21. Шарафутдинова Л. Н. Организация самостоятельной работы студентов в дистанционном формате при изучении математических дисциплин / Л. Н. Шарафутдинова, Н. М. Шагидуллин // Современные проблемы технического образования : мат. XXII Всероссийской научно-метод. конф., посвященной 90-летию со дня образования ПЛТИ-МПИ-МарГТУ-ПГТУ. Йошкар-Ола : Поволжский гос. технологический ун-тет, 2022. С. 207–210.

22. Швед Е. А. Об эффективности некоторых форм организации самостоятельной работы при изучении математических дисциплин // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. 2020. № 8. С. 264–268.

23. Щетинина Н. Е. Психолого-педагогические основы дифференцированного подхода при обучении математике // Вопросы педагогики. 2020. № 8-1. С. 130–133.

24. Хамов Г. Г. Исследовательские задачи по теории чисел как средство формирования самостоятельной деятельности обучающихся / Г. Г. Хамов, Л. Н. Тимофеева // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 5(134). С. 110–118.

Reference list

1. Allamuradov O. Issledovatel'skaja dejatel'nost' v sisteme organizacii samostojatel'noj raboty uchashhihsja = Student self-service research // Luchshie studentcheskie issledovaniya : sb. st. X mezhd. nauchno-issledovatel'skogo konkursa. Penza : Nauka i Prosveshhenie (IP Guljaev G. Ju.), 2024. S. 83–86.

2. Bajkova L. A. Povyshenie kachestva obuchenija studentov tehničeskogo vuza cherez issledovatel'skuju i samostojatel'nuju dejatel'nost' = Improving the quality of education of students at a technical university through research and independent activities / L. A. Bajkova, S. V. Mindeeva, E. V. Tairova [i dr.] // Prikladnye aspekty matematiki i estestvennyh nauk v obrazovanii, tehnike i jekonomike : mat. mezhd. nauchno-prakt. konf., posvjashhennoj 90-letiju kafedry matematiki. Molodezhnyj : Irkutskij gos. agrarnyj un-tet im. A. A. Ezhevskogo, 2024. S. 238–244.

3. Vlasov D. A. Celi organizacii samostojatel'noj raboty bakalavrov jekonomiki pri izuchenii matematicheskikh disciplin = The goals of organizing independent work of bachelors of economics in the study of mathematical disciplines // Gumanitarnye issledovaniya Central'noj Rossii. 2021. № 4(21). S. 61–69.

4. Gamova N. A. Razvivajushhie vozmozhnosti samostojatel'noj raboty studentov = Developing opportunities for students' independent work / N. A. Gamova, N. V. Kulish, I. P. Tomina // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 2(190). S. 10–14.

5. Gubanova M. I. Intensifikacija professional'noj podgotovki magistrantov k samostojatel'noj nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti = Intensification of professional training of undergraduates for independent research activities // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2023. № 4(52). S. 5–12.

6. Karshibaev Sh. A. Podgotovka studentov k samostojatel'noj nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti = Preparing students for independent research activities / Sh. A. Karshibaev, D. S. Hazratkulov // Simvol nauki: mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2020. № 11. S. 80–82.

7. Kojshybekova A. K. Organizacii samostojatel'noj raboty po matematicheskim disciplinam budushhih uchitelej = Organization of independent work on mathematical disciplines for future teachers / A. K. Kojshybekova, S. M. Seitova // Aktual'nye problemy nauki i obrazovanija : mat. mezhd. foruma, posvjashhenного 300-letiju Rossijskoj akademii nauk. Ch. 2. Ekaterinburg : Ural'skij gos. ped. un-tet, 2023. S. 473–482.

8. Kulagina S. V. Ob organizacii samostojatel'noj raboty studentov pervogo kursa pri izuchenii matematiki = On the organization of independent work of first-year students in the study of mathematics // Sovremennye problemy tehničeskogo obrazovanija : mat. XXIV Vserossijskoj nauchno-metod. konf. Joshkar-Ola : Povolzhskij gos. tehnologičeskij un-tet, 2024. S. 112–114.

9. Lozovaja N. A. Osobennosti samostojatel'noj raboty studentov pri izuchenii matematiki v zavisimosti ot formy obuchenija = Features of independent work of students in the study of mathematics depending on the form of study // Ma-

tematika i matematicheskoe obrazovanie v jepohu cifrovizacii : mat. XIII Vserossijskoj s mezhduнародnym uchastiem nauchno-metod. konf. Krasnojarsk : Krasnojarskij gos. ped. un-tet im. V. P. Astaf'eva, 2024. S. 411–413.

10. Lukashenko D. V. Nauchno-issledovatel'skaja dejatel'nost' i principy organizacii samostojatel'noj raboty = Research activity and principles to organize independent work // Chelovecheskij kapital. 2020. № S4(136). S. 122–126.

11. Lukina M. V. Obuchenie samostojatel'noj rabote studentov pri izuchenii matematiki v vuze i sposoby ee ocenivaniya = Teaching independent work of students when studying mathematics at a university and how to evaluate it // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 70-3. S. 31–35.

12. Matrosova I. V. Samostojatel'naja rabota kak jelement samoobrazovaniya lichnosti = Independent work as an element of the personality's self-education // Aktual'nye problemy modernizacii vysshej shkoly: obrazovanie kak samoobrazovanie i samovospitanie lichnosti : mat. XXXIV mezhd. nauchno-met. konf. Novosibirsk : Sibirskij gos. un-tet putej soobshheniya, 2023. S. 189–194.

13. Rahmankulova G. A. Organizacija samostojatel'noj raboty studentov v tehničeskome vuze = Organizing independent work of students in a technical university / G. A. Rahmankulova, T. A. Matveeva, D. A. Mustafina [i dr.] // Pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. T. 4, № 7. S. 41–50.

14. Saakova K. R. Uchebno-issledovatel'skaja dejatel'nost' kak sredstvo aktivizacii samostojatel'noj raboty studentov = Educational and research activity as a means of activating students' independent work / K. R. Saakova, M. A. Gladkova // Mat. nauchn. i nauchno-metod. konf. professorsko-prepodavatel'skogo sostava Kubanskogo gos. un-teta fizicheskoj kul'tury, sporta i turizma. 2022. № 1. S. 228–229.

15. Sanina E. I. Organizacija samostojatel'noj raboty pri obuchenii matematike studentov vuza v cifrovoj obrazovatel'noj srede = Organization of independent work when teaching mathematics to university students in a digital educational environment / E. I. Sanina, M. S. Artjuhina, O. I. Artjuhin, A. A. Savadova // Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie. 2023. № 1(29). S. 35–47.

16. Seliverstova L. V. Kontrol' samostojatel'noj raboty studentov v uslovijah kompetentnostnogo podhoda pri izuchenii matematicheskikh disciplin = Control of independent work of students in the conditions of a competence approach when studying mathematical disciplines / L. V. Seliverstova, E. V. Vasil'eva ; pod red. A. Ju. Aleksandrova, E. L. Nikolaeva // Vysshaja shkola Rossii i dostizhenie nacional'nyh celej razvitiya strany : mat. HIV mezhdun. uchebno-metod. konf. Cheboksary : Chuvashskij gos. un-tet im. I. N. Ul'janova, 2022. S. 357–361.

17. Sergeeva O. N. Pedagogicheskie osnovy organizacii nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti kak formy samostojatel'noj raboty studentov = Pedagogical foundations of the organization of research activities as a form of students independent work // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. T. 13, № 1. S. 32–47.

18. Starostina S. E. Sovremennoe matematicheskoe obrazovanie: vozmozhnosti formirovaniya IKT-kompetentnosti budushhego uchitelja = Modern mathematical education: opportunities for the formation of ICT competence of the future teacher / S. E. Starostina, A. D. Fedotova // Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gos. un-teta. 2020. T. 15. № 5. S. 56–63.

19. Ozerova T. S. Formirovanie kriticheskogo myshleniya u studentov gornyh vuzov v processe raboty nad resheniem prikladnyh zadach po matematike = Formation of critical thinking among students of mining universities in the process of working on solving applied problems in mathematics // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2022. № 8. S. 162–166.

20. Uskova I. V. Samostojatel'naja uchebnaja dejatel'nost' shkol'nika = Independent educational activity of a student : metod. pos. / I. V. Uskova, V. V. Serikov, E. N. Dzjatkovskaja [i dr.]. Moskva : FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya», 2023. 180 s.

21. Sharafutdinova L. N. Organizacija samostojatel'noj raboty studentov v distancionnom формате pri izuchenii matematicheskikh disciplin = Organizing independent work of students in a distance format when studying mathematical disciplines / L. N. Sharafutdinova, N. M. Shagidullin // Sovremennye problemy tehničeskogo obrazovaniya : mat. XXII Vserossijskoj nauchno-metod. konf., posvjashhennoj 90-letiju so dnja obrazovaniya PLTI-MPI-MarGTU-PGTU. Joshkar-Ola : Povolzhskij gos. tehnologicheskij un-tet, 2022. S. 207–210.

22. Shved E. A. Ob jeffektivnosti nekotoryh form organizacii samostojatel'noj raboty pri izuchenii matematicheskikh disciplin = On the effectiveness of some forms of organizing independent work in the study of mathematical disciplines // Aktual'nye problemy prepodavaniya matematiki v tehničeskome vuze. 2020. № 8. S. 264–268.

23. Shhetinina N. E. Psihologo-pedagogicheskie osnovy differencirovannogo podhoda pri obuchenii matematike = Psychological and pedagogical foundations of a differentiated approach to teaching mathematics // Voprosy pedagogiki. 2020. № 8-1. S. 130–133.

24. Hamov G. G. Issledovatel'skie zadachi po teorii chisel kak sredstvo formirovaniya samostojatel'noj dejatel'nosti obuchaemyh = Research problems in number theory as a means of forming independent activities of students / G. G. Hamov, L. N. Timofeeva // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 5(134). S. 110–118.

Статья поступила в редакцию 30.07.2025; одобрена после рецензирования 17.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 30.07.2025; approved after reviewing 17.08.2025; accepted for publication 11.09.2025

Научная статья
УДК 378.14:37.01
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-90
EDN: PCLSBR

Концептуальные основы подготовки советников директоров по воспитанию в условиях магистратуры

Людмила Васильевна Байбородова

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, Республиканская, 108/1
lvbai@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9004-9785>

Аннотация. Обосновываются актуальность воспитания детей и молодежи в современных условиях, формирования у них традиционных российских духовно-нравственных ценностей и важность введения в образовательных организациях должности советника директора по воспитанию. На основе анализа опыта подготовки специалистов в области воспитания, проблем в профессиональной деятельности педагогов и воспитании обучающихся предлагаются концептуальные положения подготовки советников директоров по воспитанию в условиях магистратуры Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского. Цели и основные трудовые функции профессиональной деятельности советников определяются на основе профессионального стандарта специалистов в области воспитания, конкретизируются воспитательные и образовательно-профессиональные задачи подготовки советников директоров по воспитанию, излагаются основные теоретические положения, составляющие основу обучения магистрантов. Выделяются и характеризуются три главные идеи подготовки: профессионализация и педагогизация, индивидуализация, интеграция; обосновываются наиболее актуальные подходы, которыми следует руководствоваться при обучении магистрантов в качестве советников по воспитанию: аксиологический, рефлексивно-деятельностный, субъектно-ориентированный, практико-ориентированный. Предлагаются основные способы и средства реализации этих подходов. На основе идей и подходов определяются бинарные принципы подготовки магистрантов: принципы деятельности педагогов (создание ценностной, духовно-нравственной среды, мотивационное обеспечение профессионального развития, обеспечение субъектной позиции студента, проблемность и дискуссионность обучения, партнерство и сотрудничество субъектов, участвующих в подготовке советников, тьюторская позиция преподавателя) и принципы деятельности студентов (ценностная смысловая направленность индивидуальной деятельности, осознание перспективности образовательной деятельности, проектирование индивидуальной деятельности, свободный и самостоятельный выбор, принятие самостоятельных решений, самообразование и саморазвитие, самоорганизация и самоуправление).

Ключевые слова: магистратура; подготовка советников по воспитанию; концептуальные положения; целевые ориентиры; идеи; подходы; принципы

Для цитирования: Байбородова Л. В. Концептуальные основы подготовки советников директоров по воспитанию в условиях магистратуры // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 90–100. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-90>. <https://elibrary.ru/PCLSBR>

Original article

The conceptual foundations of the training of advisors to directors for education in the conditions of a master's degree programme

Lyudmila V. Bayborodova

Doctor of pedagogical sciences, professor, head of department of pedagogical technologies, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
lvbai@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9004-9785>

Abstract. The article substantiates the relevance of the upbringing of children and youth in modern conditions, the formation of traditional Russian spiritual and moral values among them, and the importance of introducing the position of adviser to the director for education in educational organizations. Based on the analysis of the experience of training

specialists in the field of education, problems in the professional activities of teachers and the education of students, the conceptual provisions for the training of advisers to directors for education in the conditions of the magistracy at Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky are proposed. The goals and main labor functions of the advisers' professional activities are determined on the basis of the professional standard of specialists in the field of education, the educational and educational-professional tasks of training educational directors are specified, and the main theoretical provisions that form the basis for undergraduates' education are outlined. Three main ideas of training are highlighted and characterized: professionalization and pedagogization, individualization, integration, and the most relevant approaches that should be followed when training undergraduates as educational advisers are substantiated: axiological, reflexive-activity, subject-oriented, and practice-oriented. The main ways and means for implementing these approaches are proposed. Based on the ideas and approaches, binary principles of undergraduates' training are determined: the principles of teachers' activities (creating a value-based, spiritual and moral environment, motivational support for professional development, ensuring the student's subjective position, problematic and debatable learning, partnership and cooperation of subjects involved in the training of advisers, the tutor's position of the teacher) and the principles of students' activities (value-based semantic orientation individual activity, awareness of the prospects of educational activities, designing individual activities, free and independent choice, making independent decisions, self-education and self-development, self-organization and self-management).

Key words: master's degree programme; training of educational advisers; conceptual provisions; targets; ideas; approaches; principles

For citation: Bayborodova L. V. The conceptual foundations of the training of advisors to directors for education in the conditions of a master's degree programme. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 90-100. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-90>. <https://elibrary.ru/PCLSBR>

Введение

Сегодня делаются активные попытки навязать новые идеалы и ценности, антигуманные принципы жизнедеятельности общества и человека, чуждые российскому народу, используются разные способы и средства, пропагандирующие эгоизм, агрессивность, жестокость, вседозволенность, безнравственность, отрицаются идеалы, которые всегда были свойственны российскому обществу: патриотизм, служение Отечеству, крепкая семья, любовь к людям, стремление к миру и добру [Гукаленко, 2019]. «Современный мир, все человеческое общество в настоящее время находятся в состоянии системного кризиса, который охватывает все стороны существования глобального мира: экономическую, политическую, социальную, культурную, технологическую, аксиологическую, морально-этическую. При этом кризис очевиден как на глобальном уровне, так и на уровне блоков, стран, классов, страт, групп и личностей» [Иванова, 2022, с.10].

Учитывая неустойчивость и непредсказуемость событий современного мира, каждое государство, мобильно реагируя на вызовы, постоянно анализирует ситуацию в области воспитания и принимает решения, документы, выстраивая перспективную политику воспитания граждан и прежде всего, детей и молодежи. Сегодня в России проводится государственная политика, направленная на решение нравственных проблем воспитания детей и молодежи [Указ Президента РФ № 474 ... , 2020; Указ Президента РФ № 809 ... , 2022; Указ президента

№ 309 ... , 2024]. В этой связи возрастает роль образовательных организаций, педагогов, которые должны научить детей и подростков жить по правилам нравственности и гуманизма, сохранять и укреплять исторические, культурные и этнические традиции, высшие человеческие ценности [Багдасарян, 2022].

Решение проблем воспитания детей и молодежи зависит от подготовленности педагогов [Valeeva, 2024]. В связи с важностью развития кадрового потенциала в области воспитания разработан профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», который с 1 сентября 2023 года вступил в силу [Об утверждении профессионального ... , 2023].

Серьезным шагом в сфере воспитания и подготовки кадров является принятие своевременного и обоснованного решения о введении педагогической должности советника директора по воспитанию [Постановление правительства ... № 225, 2022]. Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации издан приказ, подтверждающий тождество наименования должности «советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями» наименованию должности «заместитель директора (начальника, заведующего), деятельность которого связана с образовательным (воспитательным) процессом» [Об установлении тождества ... , 2023].

Необходимость принятия указанных документов о введении должности советника по воспитанию обусловлена актуальностью решения

важных воспитательных задач в образовательных организациях, формированием у детей и молодежи духовно-нравственных ценностей, повышением роли детских и молодежных объединений и организаций в обеспечении успешной социализации подрастающего поколения.

Чтобы подготовить советников директоров по воспитанию к реализации профессиональных функций, используются различные формы их обучения на федеральном уровне: краткосрочные курсы, лектории в очном и дистанционном формате. Систематически проводятся недельные курсы повышения квалификации советников на базе педагогических университетов. Так, например, такие курсы четырежды организованы в течение 2025 года на базе Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского, где прошли обучение на каждом потоке 150 человек из разных регионов России. Безусловно, все эти мероприятия помогают начинающим специалистам повысить качество профессиональной деятельности, однако для системной и современной организации воспитательной работы в образовательном учреждении необходима более основательная фундаментальная подготовка, которая может быть осуществлена в условиях магистратуры.

Методология и методы исследования

Концептуальные положения, составляющие основу обучения советников директоров по воспитанию, – это результат анализа, обобщения данных, полученных в ходе многолетней опытной работы автора по подготовке заместителей директоров по воспитательной работе на курсах повышения квалификации, а также обучения студентов основам воспитательной работы и управлению воспитательным процессом, изучения проблем профессионального развития педагогов, в том числе и в области воспитания [Концепции и модели ... , 2014; Симановский, 2024; Харисова, 2024]. Был изучен опыт подготовки советников директоров по воспитанию в ряде профессиональных организаций [Подготовка и профессиональное ... , 2024].

Предлагаемые концептуальные положения проверены в ходе целенаправленной опытной работы по подготовке советников по воспитанию в магистратуре, которая организована кафедрой педагогических технологий в Ярославском государственном педагогическом университете по программе «Эффективные модели и практики воспитательной деятельности» в 2023–2025 годах.

Для отслеживания результатов подготовки и определения эффективности проводимой работы использовались наблюдения, анкетирование, индивидуальные и коллективные беседы, оценка и самооценка, экспертная оценка, изучение результатов практической деятельности магистрантов. Полученные отзывы от обучающихся, материалы рефлексии, данные диагностических методик, а также результаты подготовки советников (все поступившие успешно завершили обучение, защитив на высоком уровне магистерские диссертации) подтвердили эффективность опытной работы и позволили обосновать ряд концептуальных положений и выводов.

Результаты исследования и их обсуждение

Под концептуальными основами подготовки советника директора по воспитанию мы понимаем теоретические положения, которыми важно руководствоваться педагогическому коллективу, участвующему в этом процессе, а также профессиональным партнерам, работодателям и самим обучающимся, чтобы добиться намеченных результатов. К концептуальным основам подготовки мы относим: целевые ориентиры (цель, трудовые функции, задачи, ценности, формируемые у магистрантов); ведущие идеи, подходы и принципы, определяющие содержание и организацию образовательного процесса в вузе.

Целевые ориентиры подготовки магистрантов в качестве советников директоров по воспитанию определены прежде всего профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания», где основная *цель* данного вида профессиональной деятельности зафиксирована следующим образом: «Организация и осуществление воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта общественно и личностно значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей» [Об утверждении профессионального ... , 2023]. С учетом этой цели должна выстраиваться и подготовка магистрантов в качестве советников по воспитанию, обеспечивающая формирование способности у них выполнять *трудовые функции*, которые также определены указанным стандартом:

– организация воспитательной деятельности в образовательной организации во взаимодействии с детскими и молодежными общественными объединениями;

- социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации в образовательной организации;
- организационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса;
- воспитательная работа с группой обучающихся;
- библиотечно-педагогическая деятельность в образовательной организации;
- тьюторское сопровождение обучающихся.

Таким образом, **цель подготовки** магистрантов в качестве советников по воспитанию – формирование способности реализовать профессиональные функции, компетентности, необходимые для успешной работы в качестве специалиста в области воспитания, готовности обеспечить решение современных задач воспитания [Байбородова, 2015].

Особенность подготовки магистрантов к деятельности в качестве советников по воспитанию заключается в том, что невозможно успешно решать задачи воспитания молодого поколения, если у самого советника не сформированы важнейшие нравственные качества, духовно-нравственные ценности и жизненные идеалы. Советник по воспитанию должен быть нравственным ориентиром для обучающихся, образцом высоконравственного, преданного своему Отечеству человека, гражданина и патриота своей страны. В этой связи подготовка советников по воспитанию обуславливает определение **двух групп задач**: воспитательных и образовательно-профессиональных. **Воспитательные задачи** связаны с развитием у магистрантов традиционных российских духовно-нравственных ценностей, гражданских и патриотических качеств, социальной ответственности и активности специалистов, способных быть положительным примером в воспитании детей и молодежи. **Образовательно-профессиональные задачи** – это освоение магистрантами трудовых функций, которые раскрываются в профессиональном стандарте специалистов в сфере воспитания.

Основу подготовки советников директоров по воспитанию составляют следующие **положения**:

- учитывая государственные документы, подчеркивающие важность формирования личности как субъекта, способного к самообразованию и саморазвитию, мы определяем воспитание как педагогическое сопровождение развития человека, реализующего субъектную позицию, основанную на гуманистических, нравственных ценностях, подчеркивая тем самым субъект-субъектный ха-

рактер взаимодействия воспитателя и воспитуемого; таким образом деятельность педагога направлена на создание условий для развития личности ребенка, который принимает самостоятельные решения, осуществляя нравственный осознанный выбор, в процессе которого реализуется активная нравственная позиция субъекта [Байбородова, 2023, с. 22];

- подготовить специалиста в области воспитания возможно в том случае, если сам педагог воспитан, обладает нравственными качествами [Харисова, 2021], поэтому при отборе магистрантов важно диагностировать их ценностные личностные ориентиры и профессионально важные качества, учитывать рекомендации руководителей образовательных организаций, преподавателей вуза, авторитетных специалистов в области воспитания;

- подготовка советников по воспитанию должна носить опережающий характер, прогнозировать, предусматривать перспективы в развитии образования, целевые ориентиры в воспитании подрастающего поколения, предполагаемые особенности, трудности будущих молодых людей и способы подготовки к их преодолению;

- овладеть новыми идеями и современными технологиями воспитания магистрант может только через личный опыт участия в деятельности, которая построена в соответствии с теми компетенциями, которые потребуются педагогу в его профессиональной деятельности; в этой связи необходимо приблизить организацию обучения магистрантов к жизнедеятельности детского коллектива, образовательной организации, используя те же идеи и технологии, которые необходимо реализовать в профессиональной деятельности (научить развитию самоуправления можно только через участие в самоуправленческой деятельности; освоить субъектно-ориентированную или другую современную технологию – только побывав участником и организатором такой технологии и т. п.) [Байбородова, 2019];

- подготовка магистрантов – как специалистов в сфере воспитания – предусматривает усиление нравственно-ценностных, воспитательных возможностей учебного процесса, внеучебной деятельности, учебных и производственных практик, исследовательской деятельности [Белкина, 2023; Миронова, 2024];

- образовательный процесс в магистратуре должен быть тесно связан с профессиональной деятельностью обучающихся, учитывать особенности функций, которые выполняет студент на

рабочем месте, поэтому значительная часть содержания обучения и видов деятельности, выполняемых магистрантом, вариативна, в том числе и при закреплении базовой части изучаемых курсов студент выбирает или предлагает те задания, которые важны для решения производственных задач в образовательной организации;

– подготовка советников предусматривает существенное изменение позиции студента в образовательном процессе: чтобы освоить новые современные идеи, подходы и принципы, он не обучаемый, а обучающийся и обучающий, то есть организатор собственной образовательной деятельности или деятельности других студентов; повышение роли самообразования, самовоспитания в профессиональном развитии предусматривает изменение характера деятельности магистранта, когда он становится активным открывателем знания, создателем собственного опыта, ответственным за свою деятельность и ее результаты [Непрерывное педагогическое..., 2017];

– подготовка магистрантов осуществляется на основе бинарности, означающей субъект-субъектное взаимодействие преподавателей и студентов на всех этапах организации образовательного процесса, на учебных занятиях и во внеучебное время, взаимное влияние и взаимообогащение двух взаимодействующих сторон, когда свою субъектную позицию могут выразить, реализовать студенты и преподаватели, которые по отношению друг к другу являются партнерами во взаимодействии, общении и совместной деятельности.

Исходя из вышеизложенного, мы определили три **основные идеи**, которые должны пронизывать весь процесс подготовки советника по воспитанию.

Прежде всего, это **профессионализация и педагогизация обучения студентов**, означающая максимальное использование внешних и внутренних ресурсов образовательного процесса в вузе для профессионального развития каждого обучающегося с учетом актуальных задач воспитания молодого поколения через личный опыт присвоения традиционных российских духовно-нравственных ценностей, проживания современных технологий воспитания, реализации современных педагогических идей. С первого дня магистрант включается в образовательный процесс как субъект организации воспитательной деятельности, проживая в качестве воспитанника и воспитателя все этапы организации деятельности коллектива, проектирования воспитательного

процесса; в качестве тьютора и тьюторанта – этапы тьюторского сопровождения [Байбородова, 2024] и т. п. Реализация этой идеи предполагает включение магистрантов в организацию образовательного процесса как помощников преподавателей и организаторов учебных занятий, проектирование воспитательной работы и индивидуальной образовательной деятельности не только в своей группе, но и в студенческих группах бакалавриата.

Следующая идея, актуальная и в то же время трудно реализуемая на практике в образовательных организациях, – **индивидуализация**, предусматривающая построение индивидуальной образовательной деятельности студентов с учетом осознанных и обоснованных ими профессиональных личностно значимых целей. Эта идея реализуется при изучении дисциплины «Индивидуализация образовательного процесса», а также при проектировании индивидуальной программы профессионального развития на весь период обучения в магистратуре, при изучении каждой дисциплины, организации практик, исследовательской деятельности. В процессе обучения магистрантов используются различные технологии и способы индивидуализации [Байбородова, 2023].

Идея **интеграции** направлена на органичное развитие всех сфер личности и индивидуальности магистранта, системное, осознанное использование студентом своих ресурсов, возможностей образовательной организации, где он работает, среды вуза и социума для личностного и профессионального развития. Интеграция обеспечивает системность, целостность, упорядоченность, согласованность, устойчивость взаимосвязей между субъектами и элементами подготовки советников по воспитанию, помогает преодолеть разобщённость в деятельности различных образовательных структур и организаторов подготовки советников по воспитанию. Реализация данной идеи предусматривает оптимальную организацию деятельности магистрантов и рациональное использование их учебного времени, взаимодействие вуза и образовательных организаций, согласованность действий субъектов, участвующих в подготовке советников по воспитанию.

Интеграция означает необходимость взаимосвязи, взаимодействия и взаимопроникновения: а) целей, усилий, действий всех субъектов подготовки советников по воспитанию; б) средств учебного процесса и внеурочной деятельности, профессиональной деятельности, педагогической

практики и исследовательской деятельности; в) материальных и кадровых ресурсов образовательных организаций и университета; в) образовательных ресурсов разных организаций и структур ближайшего и дальнего социума; г) форматов реального и виртуального образования. Реализация интеграции предполагает проведение интегративных занятий, комплексное изучение отдельных сквозных тем, отказ от линейности построения учебного процесса, изучение тем и дисциплин с участием нескольких преподавателей университета и приглашением специалистов из других вузов и регионов.

При обучении магистрантов следует учитывать многие современные **подходы**, мы обозначим приоритетные из них, реализация которых вызывает особые сложности при организации воспитания детей и которыми особенно важно руководствоваться при подготовке магистрантов, советников директоров по воспитанию, учитывая актуальные проблемы в профессиональной деятельности советников, воспитании детей и молодежи, а также типичные дефициты в подготовленности педагогов к воспитательной деятельности, выявленные в ходе исследования [Харисова, 2024].

Очевидно, что важнейшим является **аксиологический подход**, реализация которого обусловлена главной целью подготовки магистрантов, связанной с формированием личности советника по воспитанию, а также главной целью его профессиональной деятельности – воспитание детей и подростков. Центральным понятием в аксиологии является понятие ценности. Особую значимость в подготовке советников имеет формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей и формирование системы профессиональных ценностей, одной из которых, безусловно, является ответственность за воспитание детей и молодежи, признание ребенка, его индивидуальности главной ценностью в воспитании, формирование его субъектности и нравственности; осознание особой роли советника в формировании традиционных российских духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения как носителя, транслятора и пропагандиста этих ценностей.

Аксиологический подход составляет основу всей системы подготовки советников директоров по воспитанию, является определяющим для выстраивания учебного процесса, внеучебной работы, учебной, научной и производственных практик, при формировании и анализе отношений

в студенческой группе. Реализация данного подхода предусматривает следующее:

- рассмотрение традиционных российских духовно-нравственных ценностей как главного целевого ориентира при проектировании концепции и программы подготовки магистрантов, при разработке основной и рабочих образовательных программ по дисциплинам и практикам;
- самооценку и самоанализ студентами сформированности ценностей, проектирование ими своего личностного и профессионального развития с учетом полученных данных при определении целей, содержания и организации обучения;
- определение содержания и отбор педагогических средств для проведения учебного занятия, организации мероприятий, практик с учетом их возможностей формировать ценностные ориентации молодых людей;
- использование различных информационных источников в образовательном процессе для освоения и пропаганды ценностей, включение в эту деятельность самих студентов;
- определение важнейшим критерием результативности обучения в целом, а также изучения дисциплины, мероприятия, практики магистрантов, динамики сформированности у них традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Важно, чтобы преподаватели магистратуры являлись образцом проявления нравственных качеств и нравственного отношения к студентам, другим людям, носителями и пропагандистами традиционных российских ценностей.

Рефлексивно-деятельностный подход. Ценности проявляются и формируются в деятельности, при этом, если обучающиеся осознают нравственные смыслы этой деятельности, чему способствуют рефлексия и самоанализ. Рефлексивно-деятельностный подход предполагает учет психофизиологических особенностей обучающихся, а его реализация предусматривает опору на развитие определенных смысловых и ценностных образований, которые обеспечивают становление человека как субъекта собственной жизнедеятельности. Благодаря рефлексии развивается способность к построению оптимальных отношений в социуме, способность к разрешению различного рода противоречий, потребность в самосовершенствовании [Байбородова, 2015]. Данный подход означает следующее:

- участие студентов в прогнозировании, проектировании, конструировании обучения, изуче-

нии дисциплин, социально значимых дел, их анализ и самооценка;

- формулировку самим обучающимся целей и задач деятельности на основе самодиагностики и самоанализа;

- осознанность и добровольность действий, что предусматривает рефлекссию, то есть способность человека, проявляющуюся в обращении сознания на самого себя, на свой внутренний мир, на формы и способы преобразующей деятельности;

- создание ситуаций, стимулирующих самоанализ, самооценку, рефлекссию, взаимооценку студентами учебной, профессиональной, исследовательской деятельности;

- выявление самим магистрантом своих достижений, ошибок, неудач; анализ соотношения поставленных задач и результатов своей деятельности; определение причин недостатков выполненной работы, поиск возможных вариантов улучшения деятельности [Белкина, 2021].

К самоанализу и рефлексии магистрантов побуждает коллективный анализ и оценка проведения занятий, изучения дисциплин, проведение дел, научных мероприятий, которые организуются магистрантами при обучении в вузе, а также в процессе профессиональной деятельности и педагогической практики, когда магистранты проводят рефлексивную и аналитическую деятельность с детьми.

Рефлексивно-деятельностный подход связан с **субъектно-ориентированным подходом**, который означает необходимость создания условий, в которых учащийся проявляет и развивает свою субъектность как организатор воспитания детей, как носитель и пропагандист нравственных ценностей и идей в обществе. Цель субъектно-ориентированного подхода к обучению магистрантов состоит в том, чтобы развивать механизмы самореализации, саморазвития, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания студента, необходимые для становления его субъектности [Байбородова, 2015]. Такая позиция характеризуется следующим:

- осознанием и принятием идей, традиционных российских духовно-нравственных ценностей и важности их формирования у детей и молодежи;

- способностью отстаивать интересы общества, государства, обосновывать свои действия, убеждать других;

- готовностью действовать целенаправленно и самостоятельно, принимать ответственные ре-

шения, делать осознанный и правильный нравственный выбор;

- стремлением проявлять активность и заинтересованность, настойчивостью добиваться положительных результатов в воспитании детей;

- способностью активно противостоять социальным влияниям, воздействиям, направленным на разрушение основ государственности, гражданственности, российских ценностей и идеалов;

- инициативой в развитии взаимодействия со специалистами, общественными организациями, способными оказать содействие в проведении социально значимых дел и в целом – в воспитании детей;

- стремлением выявлять, изучать актуальные проблемы воспитания, искать пути их решения, желанием осваивать новые педагогические средства;

- потребностью защищать интересы страны, российские ценности.

Важными средствами формирования субъектной позиции являются: участие студентов в проектировании различных видов деятельности, проектирование собственного профессионального развития, организация индивидуальной исследовательской деятельности, самостоятельное принятие магистрантами ответственных решений и поиск средств их реализации; создание ситуаций полной ответственности обучающихся за организацию дел и их результат; развитие студенческого самоуправления; организация проектной деятельности, коллективных творческих социально значимых дел.

Практико-ориентированный подход означает, что любая ценность, педагогическая идея, технология осваивается, присваивается в практической деятельности; каждое теоретическое положение, педагогическое знание подкрепляется практическими примерами, выполнением практических заданий, практико-ориентированных проектов, педагогической практикой в образовательной организации [Байбородова, 2015]. Реализация данного подхода к обучению магистрантов как советников по воспитанию предусматривает:

- выявление и обоснование самими студентами актуальных проблем воспитания детей и молодежи;

- определение задач и содержания обучения магистрантов с учетом актуальных проблем воспитания детей, уровня готовности магистрантов к решению этих проблем;

– выявление профессиональных трудностей, с которыми сталкиваются педагоги при воспитании детей и молодежи, и учет их при выборе содержания и методики профессиональной подготовки;

– определение темы магистерской диссертации с учетом ее актуальности для образовательного учреждения;

– организацию стажировок на базе образовательных учреждений по запросу магистрантов;

– изучение и формирование заказа органов образования, работодателей на подготовку советников с учетом современных задач воспитания.

При подготовке советников по воспитанию необходимо руководствоваться общими дидактическими принципами, но также важно определить и реализовывать специфичные **принципы организации** обучения магистрантов с учетом современных требований к воспитанию и обучению специалистов. В таблице 1 представлены бинарные принципы, то есть принципы деятельности преподавателей и принципы деятельности магистрантов.

Таблица 1.

Бинарные принципы подготовки магистрантов, советников по воспитанию

Принципы деятельности педагога	Принципы деятельности магистранта
Создание ценностной, духовно-нравственной среды	Ценностная смысловая направленность индивидуальной деятельности
Мотивационное обеспечение профессионального развития	Осознание перспективности образовательной деятельности
Обеспечение субъектной позиции студента	Проектирование индивидуальной деятельности
Проблемность и дискуссионность обучения	Свободный и самостоятельный выбор, принятие самостоятельных решений
Партнерство и сотрудничество субъектов, участвующих в подготовке советников	Самообразование и саморазвитие
Тьюторская позиция преподавателя	Самоорганизация и самоуправление

Эти принципы тесно взаимосвязаны: преподаватели, реализуя педагогические принципы, обеспечивают студентам возможность реализовать принципы построения своей деятельности, где они проявляют себя как субъекты, организаторы собственной профессионально развивающей деятельности. Развернутая характеристика

значительной части принципов изложена ранее в наших публикациях [Байбородова, 2020; 2023].

Заключение

Советник директора по воспитанию – одна из главных фигур в школе, на него возложена ответственность за решение воспитательных задач в образовательной организации. От его профессионально-личностных качеств, характера педагогического мышления зависит очень многое в судьбе детей, подростков, молодежи, поэтому необходима система непрерывного профессионального образования таких педагогов. Наиболее целесообразно углубленное обучение этой профессии в магистратуре, когда молодой человек определился в своем профессиональном выборе, у него сформировался осознанный заказ на получение образования. В этом случае обучение в магистратуре приобретает адресный характер с учетом запроса магистранта и заказа образовательной организации.

Подготовка советников директоров по воспитанию в условиях магистратуры будет более результативной и оправдает надежды всех субъектов, заинтересованных в этом процессе, если поступающие в магистратуру будут иметь целевое направление организации, определенный стаж педагогической деятельности (не менее года), будут нацелены на профессиональное развитие и разработку важной для себя и образовательной организации научной (инновационной) проблемы. В этом случае главная задача магистратуры университета – обеспечить научно-методическое сопровождение профессионального и личностного роста обучающегося, создавая условия для самообразования, самовоспитания, саморазвития, что предусматривает партнерское взаимодействие субъектов образовательного процесса и тьюторскую позицию преподавателей вуза.

Библиографический список

1. Багдасарян В. Э. Традиционные ценности: стратегия цивилизационного возрождения / науч. ред. Ю. Ю. Иерусалимский. Ярославль : ООО «СПК», 2022. 256 с.
2. Байбородова Л. В. Профессиональная подготовка тьюторов для сферы образования / Л. В. Байбородова, М. П. Кривунь. Москва-Берлин : Директ-Медиа, 2020. 228 с.
3. Байбородова Л. В. Воспитательная деятельность : учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. Москва : Кнорус, 2023. 402 с.
4. Байбородова Л. В. Концепция воспитания студентов в педагогическом университете / Л. В. Байбородова,

М. И. Рожков // Высшее образование: проблемы и трансформации. Ульяновск : Зебра, 2019. С. 14–23.

5. Байбородова Л. В. Патриотическое воспитание студентов педагогического вуза. 2015 / Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова, В. В. Белкина. URL: <https://forum.yspu.org/wp-content/uploads/2015/12/Kontseptsiya-patriot.vospitaniya.pdf> (дата обращения: 07.09.2025).

6. Белкина В. В. Воспитание демократической культуры обучающихся как целевая функция образовательной организации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 155–159.

7. Белкина В. В. Проектирование программы воспитательной работы в педагогическом вузе // Педагогика и просвещение. 2023. № 3. С. 110–118.

8. Гукаленко О. В. Воспитание в России: современные тенденции // Россия – Китай: тенденции развития образования в XXI веке / под ред. В. П. Борисенкова, М. Ханьчэна. Москва : Наука, 2019. С. 212–224.

9. Иванова С. В. Аксиологический кризис в современном мире: найти выход / С. В. Иванова, О. Б. Иванов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. С. 7–29.

10. Концепция и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей : коллективная монография / под науч. ред. А. В. Золотаревой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. 443 с.

11. Миронова А. Н. Подготовка магистрантов к использованию субъектно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 3(138). С. 107–115.

12. Непрерывное педагогическое образование: проблемы, опыт, перспективы / Л. В. Байбородова, В. Н. Белкина, Т. Б. Гребенюк [и др.] / под ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2017. 211 с.

13. Об установлении тождества наименования должности «советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями» наименованию должности «заместитель директора (начальника, заведующего), деятельность которого связана с образовательным (воспитательным) процессом». Приказ от 21 ноября 2023 года № 818н. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202312220044?ysclid=mf5leafvz918977249> (дата обращения: 04.09.2025).

14. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания». Приказ от 30 ноября 2023 № 53н. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303060005?ysclid=mf5lgci7hm58549870> (дата обращения: 04.09.2025).

15. Подготовка и профессиональное развитие кадров для сферы дополнительного образования детей в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы и перспективы : коллективная монография /

под общ. науч. ред. А. В. Золотаревой. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2024. 271 с.

16. Постановление Правительства Российской Федерации от 21 февраля 2022 года № 225 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202202220042?ysclid=mf5lifwn2f515404285> (дата обращения: 04.09.2025).

17. Симановский А. Э. Методологические проблемы изучения профессиональной идентификации педагогов дошкольного образования // Проблемы профессиональной идентичности педагога дошкольного образования : сб. научн. мат. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2024. С. 13–32.

18. Стратегия комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года / Указ Президента Российской Федерации от 17.05.2023 № 358. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406788976/?ysclid=mf5lhig0ud56768759> (дата обращения: 04.09.2025).

19. Указ Президента РФ от 7 мая 2024 № 309 «О национальных целях Российской Федерации на период до 2030 года и перспективу до 2036 года». URL: <https://mvd.consultant.ru/documents/1058493> (дата обращения: 12.12.2024).

20. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 12.12.2024).

21. Указ Президента № 474 от 21 июля 2020 г. «О национальных целях развития России до 2030 года». URL: <http://volbti.ru/wp-content/uploads/2020/08/PresidentialDecree21072020N474.pdf> (дата обращения: 09.10.2024).

22. Харисова И. Г. Исследование готовности педагогов к организации воспитательной работы в области гражданского воспитания школьников / И. Г. Харисова, В. В. Белкина // Проектирование. Опыт. Результаты. 2024. № 6. С. 25–34.

23. Харисова И. Г. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 4. С. 257–264.

24. Valeeva R. A., Kalimullin A. M. Continuous Teacher Education in Russia: History // Current Practices and Future Directions. 2024. С. 12–24.

Reference list

1. Bagdasarjan V. Je. Tradicionnye cennosti: strategija civilizacionnogo vozrozhdenija = Traditional values: a strategy for civilizational regeneration / nauch. red. Ju. Ju. Ierusalimskij. Jaroslavl' : OOO «SPK», 2022. 256 s.

2. Bajborodova L. V. Professional'naja podgotovka t'jutorov dlja sfery obrazovanija = Professional training of tutors for education / L. V. Bajborodova, M. P. Krivun'. Moskva-Berlin : Direkt-Media, 2020. 228 s.
3. Bajborodova L. V. Vospitatel'naja dejatel'nost' = Educational activity : uchebnik / L. V. Bajborodova, M. I. Rozhkov. Moskva : KNORUS, 2023. 402 s.
4. Bajborodova L. V. Konceptija vospitaniya studentov v pedagogicheskom universite = The concept of educating students at a pedagogical university / L. V. Bajborodova, M. I. Rozhkov // Vysshee obrazovanie: problemy i transformacii. Ul'janovsk : Zebra, 2019. S. 14–23.
5. Bajborodova L. V. Patrioticheskoe vospitanie studentov pedagogicheskogo vuza = Patriotic education of students at a pedagogical university / L. V. Bajborodova, I. G. Harisova, V. V. Belkina. URL: <https://forum.yspu.org/wp-content/uploads/2015/12/Kontseptsiya-patriot.vospitaniya.pdf> (data obrashhenija: 07.09.2025).
6. Belkina V. V. Vospitanie demokraticeskoy kul'tury obuchajushhihsja kak celevaja funkciya obrazovatel'noj organizacii = Educating a democratic culture of students as a target function of an educational organization // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2021. T. 27, № 1. S. 155–159.
7. Belkina V. V. Proektirovanie programmy vospitatel'noj raboty v pedagogicheskom vuze = Designing an educational work program at a pedagogical university // Pedagogika i prosveshhenie. 2023. № 3. S. 110–118.
8. Gukalenko O. V. Vospitanie v Rossii: sovremennye tendencii = Upbringing in Russia: modern trends // Rossiya – Kitaj: tendencii razvitiya obrazovanija v XXI veke / pod red. V. P. Borisenkova, M. Han'chjena Moskva : Nauka, 2019. S. 212–224.
9. Ivanova S. V. Aksiologicheskij krizis v sovremenom mire: najti vyhod = Axiological crisis in the modern world: find a way out / S. V. Ivanova, O. B. Ivanov // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2022. T. 1. S. 7–29.
10. Konceptija i modeli podgotovki, perepodgotovki i povyshenija kvalifikacii kadrov dlja sfery dopolnitel'nogo obrazovanija detej = Concept and models of training, retraining and advanced training of personnel for the field of additional education of children : kollektivnaja monografija / pod nauch. red. A. V. Zolotarevoj. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2014. 443 s.
11. Mironova A. N. Podgotovka magistrantov k ispol'zovaniju sub#ektno-orientirovannyh tehnologij v professional'noj dejatel'nosti = Training of undergraduates for the use of subject-oriented technologies in professional activity // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2024. № 3(138). S. 107–115.
12. Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: problemy, opyt, perspektivy = Continuous pedagogical education: problems, experience, prospects / L. V. Bajborodova, V. N. Belkina, T. B. Grebenjuk [i dr.] / pod redakciej L. V. Bajborodovoj. Jaroslavl' : JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2017. 211 s.
13. Ob ustanovlenii tozhdestva naimenovanija dolzhnosti «sovetnik direktora po vospitaniju i vzaimodejstviyu s detskimi obshhestvennymi ob#edinenijami» naimenovaniju dolzhnosti «zamestitel' direktora (nachal'nika, zavedujushhego), dejatel'nost' kotorogo svjazana s obrazovatel'nym (vospitatel'nym) processom». Prikaz ot 21 nojabrja 2023 goda № 818n. = On establishing the identity of the job title «Advisor to the Director for Education and Interaction with Children's Public Associations» to the job title «Deputy Director (Head), which activities are related to the educational (upbringing) process». Order of November 21, 2023 № 818n. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202312220044?ysclid=mf5leafvz918977249> (data obrashhenija: 04.09.2025).
14. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Specialist v oblasti vospitaniya». Prikaz ot 30 nojabrja 2023 № 53n. = On the approval of the professional standard «Specialist in the field of education». Order dated November 30, 2023 № 53n. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303060005?ysclid=mf5lgci7hm58549870> (data obrashhenija: 04.09.2025).
15. Podgotovka i professional'noe razvitie kadrov dlja sfery dopolnitel'nogo obrazovanija detej v Rossijskoj Federacii: sostojanie, tendencii, problemy i perspektivy = Training and professional development of personnel for the field of additional education of children in the Russian Federation: status, trends, problems and prospects : kollektivnaja monografija / pod obshh. nauch. red. A. V. Zolotarevoj. Jaroslavl' : JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2024. 271 s.
16. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 21 fevralja 2022 goda № 225 «Ob utverzhdenii nomenklatury dolzhnostej pedagogicheskikh rabotnikov organizacij, osushhestvljajushhih obrazovatel'nuju dejatel'nost', dolzhnostej rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij») = Decree of the Government of the Russian Federation of February 21, 2022 № 225 «On approval of the nomenclature of pedagogical workers positions at organizations engaged in educational activity, positions of heads of educational organizations»). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202202220042?ysclid=mf5lifwn2f515404285> (data obrashhenija: 04.09.2025).
17. Simanovskij A. Je. Metodologicheskie problemy izuchenija professional'noj identifikacii pedagogov doshkol'nogo obrazovanija = Methodological problems of studying professional identification of preschool teachers // Problemy professional'noj identichnosti pedagoga doshkol'nogo obrazovanija : sb. nauchn. mat. Jaroslavl' : JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2024. S. 13–32.
18. Strategija kompleksnoj bezopasnosti detej v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda / Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 17.05.2023 № 358 = Strategy for the integrated safety of children in the Russian Federation for the period up to 2030/Decree of the President of the Russian Federation of 17.05.2023 № 358. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406788976/>

?ysclid=mf5lhig0ud56768759 (data obrashhenija: 04.09.2025).

19. Ukaz Prezidenta RF ot 7 maja 2024 № 309 «O nacional'nyh celjah Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i perspektivu do 2036 goda» = Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2024 № 309 «On the national goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and the future until 2036». URL: <https://mvd.consultant.ru/documents/1058493> (data obrashhenija: 12.12.2024).

20. Ukaz Prezidenta RF ot 9 nojabrja 2022 g. № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniu i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej» = Decree of the President of the Russian Federation dated from November 9, 2022 № 809 «On approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (data obrashhenija: 12.12.2024).

21. Ukaz Prezidenta № 474 ot 21 ijulja 2020 g. «O nacional'nyh celjah razvitija Rossii do 2030 goda» =

Presidential Decree № 474 of July 21, 2020 «On the National Development Goals of Russia until 2030». URL: <http://volbti.ru/wp-content/uploads/2020/08/PresidentialDecree21072020N474.pdf> (data obrashhenija: 09.10.2024 g.)

22. Harisova I. G. Issledovanie gotovnosti pedagogov k organizacii vospitatel'noj raboty v oblasti grazhdanskogo vospitaniya shkol'nikov = Research on teachers' readiness to organize educational work in the field of civil education of schoolchildren / I. G. Harisova, V. V. Belkina // Proektirovanie. Opyt. Rezul'taty. 2024. № 6. S. 25–34.

23. Harisova I. G. Cennostno-smyslovaja model' formirovanija preemstvennyh rezul'tatov podgotovki pedagoga = Value-semantic model for forming successive results of teacher training // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2021. T. 27, № 4. S. 257–264.

24. Valeeva R. A., Kalimullin A. M. Continuous Teacher Education in Russia: History // Current Practices and Future Directions. 2024. S. 12–24.

Статья поступила в редакцию 25.07.2025; одобрена после рецензирования 15.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 25.07.2025; approved after reviewing 15.08.2025; accepted for publication 11.09.2025

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-101

EDN: PUQGNV

Содержание и структура компетенции психолога в области безопасности профессиональной деятельности

Оксана Олеговна Шаламова¹, Елена Валентиновна Лопанова²

¹Аспирант, преподаватель кафедры педагогики, психологии и социальной работы, Омская гуманитарная академия. 644105, г. Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2А

²Доктор педагогических наук, доцент, проректор по научной работе и международной деятельности, профессор кафедры педагогики, психологии и социальной работы, Омская гуманитарная академия. 644105, г. Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2А

¹kom_kp@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-1317-740X>

²evlopanova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1222-0129>

Аннотация. Особенности психологической работы предполагают постоянную профессиональную готовность специалиста к проявлению эмпатии, коммуникативности и рефлексии на высоком уровне, что в свою очередь требует от психолога строгого соблюдения собственной профессиональной безопасности в целях сохранения личностного и рабочего ресурса. В связи с этим актуальным становится вопрос о профессиональной безопасности самого психолога как специалиста помогающей профессии, о необходимости наличия навыков выработки специалистом правил безопасности профессиональной деятельности для сохранения долговременной работоспособности и профессионального здоровья – упреждающих мер выгорания и ухода из профессии. Эти вопросы необходимо учитывать при подготовке будущих психологов в системе профессионального образования. Автором разработана модель и средства обучения будущих психологов по вопросу безопасности в профессиональном поведении. Согласно компетентностному подходу в образовании результатом профессиональной подготовки является сформированная компетенция специалиста. В связи с этим важным вопросом при разработке модели и средств подготовки становится описание прогнозируемого результата такой подготовки, критериев оценки. В контексте компетентностного подхода таковым результатом будет являться сформированная компетенция, а значит, стоит задача описания компетенции, а также определения ее содержания, индикатора и структуры.

В результате исследования была выделена и описана компетенция в области безопасности профессиональной деятельности, обоснована ее структура, описаны содержание и уровни развития, которые можно использовать при реализации модели подготовки психологов, а также адаптировать и для других специалистов при их подготовке в области безопасности профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетенция в области безопасности; компетенция психолога; безопасность профессиональной деятельности; профессиональная деятельность; подготовка; высшее образование; профессиональное обучение психолога; содержание компетенции; структура компетенции

Для цитирования: Шаламова О. О., Лопанова Е. В. Содержание и структура компетенции психолога в области безопасности профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 101–108. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-101>. <https://elibrary.ru/PUQGNV>

Original article

The content and structure of the psychologist's competence in the field of the psychologist's

Oksana O. Shalamova¹, Elena V. Lopanova²

¹Post-graduate student, lecturer at the department of pedagogy, psychology and social work, Omsk humanitarian academy, 644105, Omsk, 4 Chelyuskintsev st., 2A

²Doctor of pedagogical sciences, associate professor, vice-rector for research and international affairs, professor at department of pedagogy, psychology and social work, Omsk humanitarian academy, 644105, Omsk, 4 Chelyuskintsev st., 2A

¹kom_kp@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-1317-740X>

²evlopanova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1222-0129>

Abstract. The peculiarities of psychological work imply a constant professional readiness of a specialist to show empathy, communication and reflection at a high level, which in turn requires a psychologist to strictly observe his own professional safety in order to preserve personal and work resources. In this regard, the issue of the professional safety of the psychologist himself as a specialist in a helping profession, the need for the skills of a specialist to work out the rules of professional safety in order to preserve long-term working capacity and professional health, and as proactive measures of burnout and retirement from the profession, becomes relevant. These issues should be taken into account when training future psychologists in the professional education system.

In our research on the training of future psychologists in the field of occupational safety, we have developed a model and a means of such training. According to the competence approach in education, the result of professional training is the formed competence of a specialist. In this regard, an important issue in the development of a training model and tools is the description of the predicted outcome of such training and evaluation criteria. In the context of the competence approach, such a result will be the formed competence, which means that the task is to describe the competence, as well as determine its content, indicator and structure.

As a result, competence in the field of professional safety was identified and described, its structure was substantiated, the content and levels of development were described, which can be used in implementing the model of training psychologists, as well as adapted for other specialists in their training in the field of professional safety.

Key words: competence in the field of security; competence of a psychologist; safety of professional activity; professional activity; training, higher education; professional training of a psychologist; content of competence; structure of competence

For citation: Shalamova O. O, Lopanova E. V. The content and structure of the psychologist's competence in the field of the psychologist's. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 101-108. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-101>. <https://elibrary.ru/PUQGNV>

Введение

Профессиональная сфера является одной из ведущих для человека на протяжении длительного периода его жизни и ставит перед специалистом задачи социальной и индивидуальной безопасности. По мнению Е. Е. Басановой, И. А. Колиниченко, О. С. Чибисовой и других авторов, профессиональная подготовка в вузе требует получения общекультурных и предметно-ориентированных знаний и умений и выработки компетенций, в том числе в сфере безопасности, что способствует достижению профессиональной идентичности как показателя отношения специалиста к профессиональной деятельности [Колиниченко, 2021; Чибисова, 2016].

В. Н. Гордиенко, А. Ю. Качимская, Ю. В. Смык, А. П. Хохлова и другие авторы отмечают усиление давления неблагоприятных средовых факторов (эпидемиологических, климатических, экономических, информационных и пр.) в социуме в сочетании с возрастанием ответственности каждого человека за собственное благополучие. Это актуализирует общественный запрос в получении научного знания о путях и средствах повышения безопасности человека, поддержании его способности к развитию [Смык, 2022; Хохлова, 2022].

И. А. Колиниченко, Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец указывают на то, что с точки зрения безопасности профессиональная сфера психологии является одной из наиболее уязвимых и тре-

бует изучения, выявления и описания концепций безопасности [Тылец, 2023].

И. А. Баева и другие авторы особое внимание уделяют технологии обеспечения психологической безопасности в социальном взаимодействии [Баева, 2024].

Специфика работы психолога связана с использованием специалистом своей коммуникативности, эмпатии и рефлексии на высоком уровне. Психолог в своей ежедневной профессиональной деятельности сталкивается со сложными жизненными и психологическими ситуациями, запросами клиентов. Одновременно рынок труда требует от специалистов высокой работоспособности, максимальной отдачи делу, стрессоустойчивости, многозадачности и т. д. В результате, психолог, как и многие специалисты помогающих профессий, находится в группе риска профессионального выгорания.

Как указывают В. В. Бойко, В. Е. Орел, Т. И. Рогинская и другие авторы, синдром «психического выгорания» наиболее характерен для представителей «социально-экономических» профессий, деятельность которых связана с тесным и интенсивным общением с другими людьми [Бойко, 1996; Орел, 2001; Рогинская, 2002].

Все это актуализирует вопрос о подготовке психологов в области безопасности профессиональной деятельности в период обучения в вузе – сензитивный период для формирования компетенций специалиста.

Для подготовки будущих психологов в области безопасности профессиональной деятельности один из возможных форматов – курс для студентов – будущих психологов, который может быть использован в качестве дополнительных внеучебных занятий, как курс по выбору, вариативный курс, также такая подготовка может быть включена в программу повышения квалификации. Результатом такой подготовки в контексте компетентностного и модульно-компетентностного подхода станет компетенция в области безопасности профессиональной деятельности психолога.

Методы исследования

Для выполнения поставленных задач был проведен анализ нормативных документов и научных исследований в области безопасности профессиональной деятельности.

Результаты исследования

Многие работы зарубежных авторов: Дж. Равен, Л. М. Спенсер, С. Уиддет и других [Равен, 2002; Спенсер, 2005; Уиддет, 2003] и отечественных ученых: Г. М. Андреевой, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимней, Н. С. Пряжникова, А. В. Толочка и других [Андреева, 2024; Зеер, 2004; Зимняя, 2020; Пряжников, 2024; Толочек, 2019] о профессиональной деятельности посвящены вопросам компетенций специалистов.

В. Ф. Енгальчев при рассмотрении компетенций и структуры профессиональной компетентности выделяет подход и рассматривает профес-

сиональную компетентность как совокупность ключевых, базовых и специальных компетенций, структура и содержание которых определяется должностью [Енгальчев, 2004].

Как указывает Е. В. Лопанова, в качестве методологической основы критериального оценивания в высшей школе выступает компетентностно-деятельностный подход, в соответствии с которым рассмотрению подлежит результат освоения образовательной программы – сформированность компетенций [Лопанова, 2023].

Опираясь на анализ нормативных документов, профстандартов и профессиограмм, на анализ научной литературы по компетенциям психологов, требований к профессии типа «человек – человек» [Климов, 2025], выявлен унифицированный список компетенций, которые необходимы психологу в любом направлении его деятельности. Таким образом, были выделены базовые общепрофессиональные компетенции психологов: коммуникативная, эмпатийная, рефлексивная [Шаламова, 2025]. В каждой из этих компетенций имеется компонент безопасности, который и взят в качестве фундамента формирования компетенции в области безопасности профессиональной деятельности. Таким образом, в основе компетенции в области профессиональной деятельности отражены правила профессионального здоровья и профессиональной безопасности в сферах коммуникативности, эмпатии и рефлексии психолога (рисунок 1).

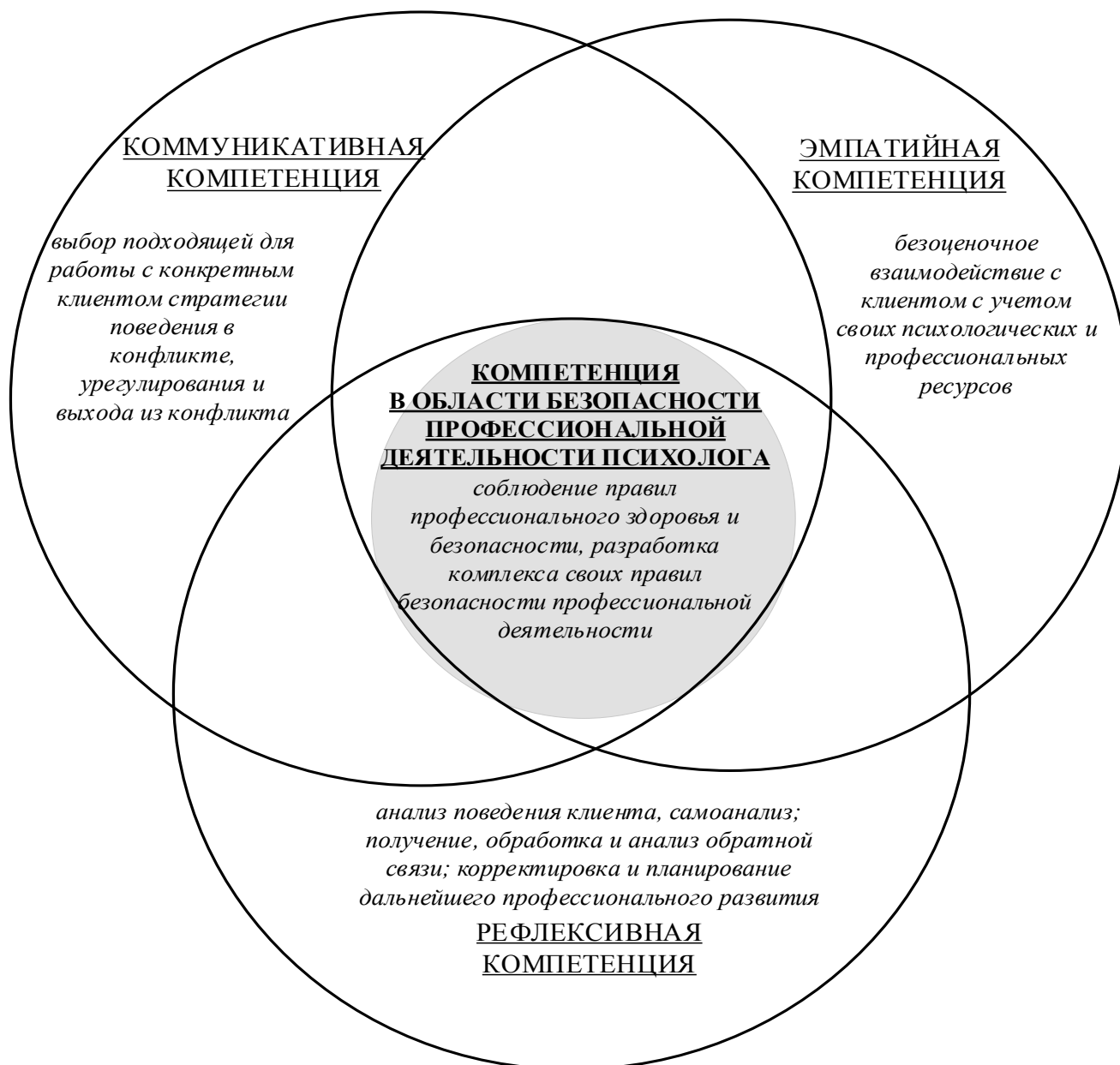


Рисунок 1. Составляющие компетенции в области безопасности профессиональной деятельности психолога

Таким образом, в результате подготовки в области безопасности психологов формируется соответствующая компетенция (компетенция в области безопасности профессиональной деятельности психолога) посредством базовых компетенций и соответствующих им модулям подготовки (рисунок 2):

- коммуникативная компетенция (модуль подготовки – «Коммуникативность»);
- эмпатийная компетенция (модуль подготовки – «Эмпатийность»);
- рефлексивная компетенция (модуль подготовки – «Рефлексивность»).

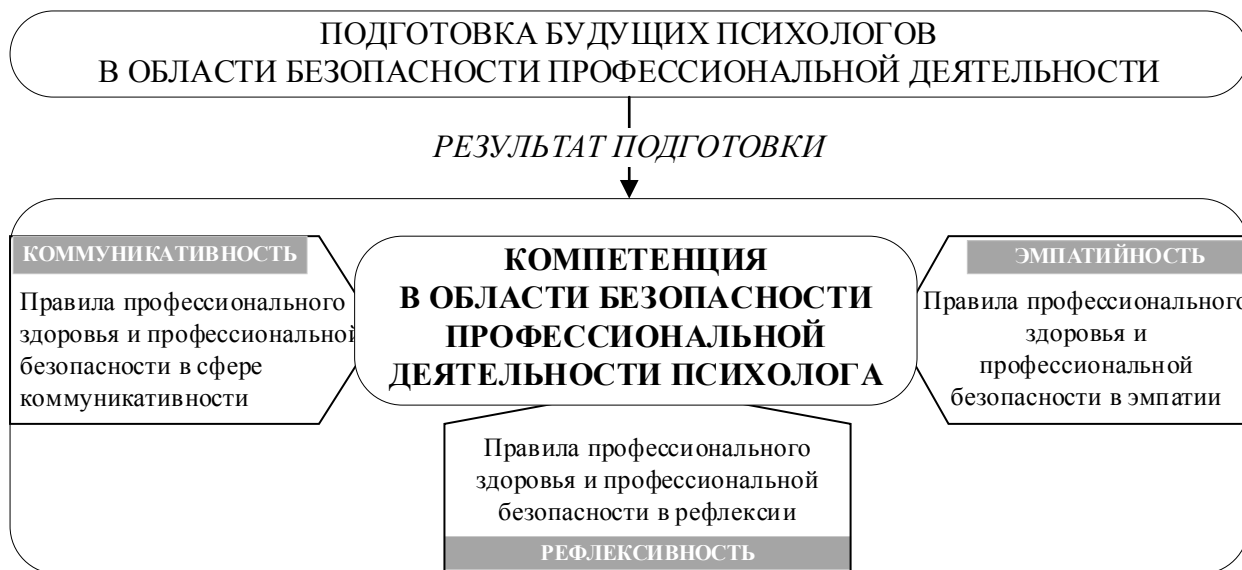


Рисунок 2. Результат подготовки будущих психологов в области безопасности профессиональной деятельности

Таким образом, подготовка в области безопасности достигается через изучение теоретических основ границ, стратегий и прочих аспектов безопасного использования базовых компетенций (коммуникативная, эмпатийная, рефлексивная), в рамках которых психолог осуществляет профессиональную деятельность, выработку соответствующих умений и закрепление их в опыте.

В своей работе в качестве результата подготовки будущих психологов в области безопасности профессиональной деятельности и с учетом требований компетентностного подхода в образовании считаем необходимым выделить компетенции в области безопасности профессиональной деятельности.

Вслед за В. Е. Лапшиным и Н. В. Шаманиным под профессиональной деятельностью понимаем социально значимую деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков [Лапшин, 2022].

Под компетенцией в области безопасности профессиональной деятельности понимаем совокупность знаний в области безопасности про-

фессиональной деятельности, умений реализовывать эти знания и опыта безопасной профессиональной деятельности. Подготовка в области безопасности профессиональной деятельности направлена в том числе на профилактику профессионального выгорания психолога, но охватывает более широкий спектр целей и комплекс мер сохранения профессионального здоровья и безопасности, высокой и длительной работоспособности.

Необходимо описание содержания компетенции, индикатора и уровней развития:

- индикатор – способность в процессе профессиональной деятельности решать профессиональные задачи без ущерба для себя и других людей, с сохранением собственного профессионального здоровья;
- содержание – знания, умения и опыт деятельности в области безопасности профессиональной деятельности (таблица 1);
- уровни развития: базовый уровень, продвинутый уровень, высокий уровень (таблица 2).

Таблица 1.

Содержание компетенции в области безопасности профессиональной деятельности психолога

Компетенция в области безопасности профессиональной деятельности		
Знания	Умения	Опыт деятельности
стратегии поведения в конфликте	выбрать подходящую стратегию поведения в конфликте	выбор подходящей для работы с конкретным клиентом стратегии поведения в конфликте, урегулирования и выхода из конфликта
особенности эмоций и чувств, формы и границы эмпатии	принимать безоценочно все формы чувств и эмоций клиента, соблюдая эмоциональную дистанцию и учитывая свои психологические и профессиональные ресурсы	безоценочное взаимодействие с клиентом с учетом своих психологических и профессиональных ресурсов

формы и границы рефлексии и саморефлексии	оценивать результаты своей профессиональной деятельности, получать и анализировать обратную связь, корректировать и планировать дальнейшее профессиональное развитие	анализ поведения клиента, самоанализ; получение, обработка и анализ обратной связи; корректировка и планирование дальнейшего профессионального развития по результатам анализа
способы сохранения психологических границ и профессионального здоровья, профилактики профессионального выгорания	использовать методы поддержания профессионального здоровья и профилактики профессионального выгорания, разработать комплекс своих правил безопасности профессиональной деятельности	соблюдение правил профессионального здоровья и профессиональной безопасности, разработка комплекса своих правил безопасности профессиональной деятельности

Таким образом, в содержании описаны все необходимые для формирования компетенции в области профессиональной деятельности компоненты: знания, умения, опыт деятельности.

Таблица 2.

Уровни развития компетенции в области безопасности профессиональной деятельности психолога

<u>Базовый уровень</u> Знает: виды стратегий поведения в конфликте; виды эмоций и чувств, формы эмпатии; формы рефлексии; минимальный перечень способов сохранения профессионального здоровья.	<u>Базовый уровень</u> Умеет: различить стратегию поведения в конфликте; безоценочно принимать клиента; оценивать результаты профессиональной деятельности, обратной связи; использовать минимальные правила поддержания профессионального здоровья.	<u>Базовый уровень</u> Опыт деятельности: различия стратегии поведения в конфликте; безоценочное взаимодействие; анализ поведения клиента, самоанализ, анализ обратной связи; соблюдение минимальных правил профессионального здоровья; выбор подходящих правил безопасности профессиональной деятельности.
<u>Продвинутый уровень</u> Знает: виды и особенности стратегий поведения в конфликте; виды и особенности эмоций и чувств, формы и границы эмпатии; формы и границы рефлексии; минимальный перечень способов сохранения профессионального здоровья и профилактики профессионального выгорания.	<u>Продвинутый уровень</u> Умеет: выбрать стратегию поведения в конфликте; безоценочно принимать все формы чувств и эмоций клиента; оценивать результаты своей профессиональной деятельности, обратной связи, корректировать и планировать дальнейшее профессиональное развитие; использовать минимальные правила поддержания профессионального здоровья и профилактики профессионального выгорания.	<u>Продвинутый уровень</u> Опыт деятельности: выбор стратегии поведения в конфликте; безоценочное взаимодействие, принятие всех форм чувств и эмоций; анализ поведения клиента, самоанализ, получение, обработка и анализ обратной связи, корректировка и планирование дальнейшего профессионального развития; соблюдение минимальных правил профессионального здоровья и профессиональной безопасности, разработка ряда своих правил безопасности профессиональной деятельности.
<u>Высокий уровень</u> Знает: виды, особенности и эффективность стратегий поведения в конфликте; виды, особенности, отличия эмоций и чувств, формы и границы эмпатии; формы и границы рефлексии и саморефлексии; способы сохранения профессионального здоровья и профилактики профессионального выгорания.	<u>Высокий уровень</u> Умеет: выбрать наилучшую стратегию поведения в конфликте; безоценочно принимать все формы чувств и эмоций клиента с соблюдением эмоциональной дистанции и учетом своих психологических и профессиональных ресурсов; оценивать результаты своей профессиональной деятельности, обратной связи с соблюдением правил рациональности, корректировать и планировать дальнейшее профессиональное развитие; использовать правила поддержания профессионального здоровья и профилактики профессионального выгорания.	<u>Высокий уровень</u> Опыт деятельности: выбор наилучшей стратегии поведения в конфликте, урегулирования и выхода из конфликта; безоценочное взаимодействие и принятие всех форм чувств и эмоций с соблюдением эмоциональной дистанции и учетом своих психологических и профессиональных ресурсов; анализ поведения клиента, самоанализ, получение, обработка и анализ обратной связи с соблюдением правил рациональности, корректировка и планирование дальнейшего профессионального развития; соблюдение правил профессионального здоровья и профессиональной безопасности, разработка комплекса своих правил безопасности профессиональной деятельности.

В таблицах представлены разработанное нами содержание компетенции в области безопасности профессиональной деятельности психолога (таблица 1) и уровни развития компетенции в области безопасности профессиональной деятельности психолога (таблица 2), которые используются и для оценки результативности применения модели подготовки будущих психологов.

Заключение

Разработка содержания и структуры компетенции является важной частью формирования и оценки результатов подготовки студентов-психологов. Овладение компетенцией в области безопасности профессиональной деятельности позволит будущим психологам выработать и соблюдать правила профессиональной безопасности, сохранять работоспособность, мотивацию к деятельности, избежать профессионального выгорания, развиваться в профессии.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. Москва : Аспект Пресс, 2024. 303 с.
2. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития // Экстремальная психология и безопасность личности. 2024. № 1(3). С. 5–19. <https://doi.org/10.17759/epps.2024010301>.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. Москва : Филин, 1996. 472 с.
4. Енгальчев В. Ф. Профессиональная компетентность специалиста в практической юридической психологии. Москва : Высшая школа психологии, 2004. 435 с.
5. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. 2004. № 3. С. 42–53.
6. Зимняя И. А. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение / И. А. Зимняя, И. А. Мазаева, М. Д. Лаптева. Москва : Аспект Пресс, 2020. 400 с.
7. Климов Е. А. Психология труда, инженерная психология и эргономика / Е. А. Климов, О. Г. Носкова, Г. Н. Солнцева. Москва : Юрайт, 2025. 661 с.
8. Колинченко И. А. Неизменяемые и групповые категории идентичности студентов в контексте стремления к безопасности / И. А. Колинченко, Е. Е. Басанова // Психология обучения. 2021. № 3. С. 21–32.
9. Лапшин В. Е. Психологические основы профессиональной деятельности / В. Е. Лапшин, Н. В. Шаманин. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. 159 с.
10. Лопанова Е. В. Методические аспекты критерияльного оценивания в вузе // Вестник Оренбургского гос. ун-та. 2023. № 4 (240). С. 185–191. DOI: 10.25198/1814-6457-240-185.
11. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 90–101.
12. Пряжников Н. С. Специфика психологической безопасности преподавателей российских университетов в современных условиях // Экстремальная психология и безопасность личности. 2024. Т. 1, № 3. С. 51–67.
13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 394 с.
14. Рогинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 3. С. 85–96.
15. Смык Ю. В. Потенциал психологической безопасности педагога в оценках учащихся / Ю. В. Смык, А. Ю. Качимская, В. Н. Гордиенко // Интеграция образования. 2022. № 3(108). С. 503–517. DOI: 10.15507/1991-9468.108.026.202203.503-517.
16. Спенсер Л. М. Компетентности на работе / Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер. Москва : НРРО, 2005. 384 с.
17. Толочек В. А. Компетентностный подход и ПВК-подход: возможности и ограничения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019. Т. 9, Вып. 2. С. 123–137.
18. Тылец В. Г. Взаимосвязь потребности в безопасности и ее личностных смыслов у студентов вуза / В. Г. Тылец, Т. М. Краснянская // Психолого-педагогические исследования. 2023. № 15(2). С. 18–31. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150202>.
19. Тылец В. Г. Персональные концепции безопасности студентов экономического профиля: содержание и связь с идентичностью / В. Г. Тылец, Т. М. Краснянская, И. А. Колинченко // Психологические исследования. 2023. Т. 16, № 89 (2023). <https://doi.org/10.54359/ps.v16i89.1387>.
20. Уиддет С. Руководство по компетенциям / С. Уиддет, С. Холлифорд. Москва : НРРО, 2003. 189 с.
21. Хохлова А. П. Анализ воздействия информационной среды на формирование отчужденной личности // Общество: философия, история, культура. 2022. № 7(99). С. 42–47. DOI: 10.24158/fik.2022.7.6.
22. Чибисова О. С. Специфика становления профессиональной идентичности студентов юридического вуза и работающих юристов // Вестник АГУ. 2016. № 3(183). С. 147–153.
23. Шаламова О. О. Модель базовых общепрофессиональных компетенций психолога // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2025. Т. 19, № 1. С. 132–141. DOI: 10.57015/issn19985320.2025.19.1.12.

Reference list

1. Andreeva G. M. Psihologija social'nogo poznani-ja = Psychology of social cognition. Moskva : Aspekt Press, 2024. 303 s.
2. Baeva I. A. Psihologicheskaja bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: stanovlenie napravlenija i perspektivy

razvitija = Psychological safety of the educational environment: formation of direction and development prospects // *Jekstremal'naja psihologija i bezopasnost' lichnosti*. 2024. № 1(3). S. 5–19. <https://doi.org/10.17759/epps.2024010301>.

3. Bojko V. V. Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i drugih = Energy of emotions in communication: a look at yourself and others. Moskva : Filin, 1996. 472 s.

4. Engalychev V. F. Professional'naja kompetentnost' specialista v prakticheskoj juridicheskoy psihologii = Professional competence of a specialist in practical legal psychology. Moskva : Vysshaja shkola psihologii, 2004. 435 s.

5. Zeer Je. F. Modernizacija professional'nogo obrazovanija: kompetentnostnyj podhod = Professional education modernization: competence approach // *Obrazovanie i nauka*. 2004. № 3. S. 42–53.

6. Zimnjaja I. A. Kommunikativnaja kompetentnost', rechevaja dejatel'nost', verbal'noe obshhenie = Communication competence, speech activity, verbal communication / I. A. Zimnjaja, I. A. Mazaeva, M. D. Lapteva. Moskva : Aspekt Press, 2020. 400 s.

7. Klimov E. A. Psihologija truda, inzhener'naja psihologija i jergonomika = Occupational psychology, engineering psychology and ergonomics / E. A. Klimov, O. G. Noskova, G. N. Solnceva. Moskva : Jurajt, 2025. 661 s.

8. Kolinichenko I. A. Neizmenjaemye i gruppye kategorii identichnosti studentov v kontekste stremlenija k bezopasnosti = Unchangeable and group categories of student identity in the context of seeking safety / I. A. Kolinichenko, E. E. Basanova // *Psihologija obuchenija*. 2021. № 3. S. 21–32.

9. Lapshin V. E. Psihologicheskie osnovy professional'noj dejatel'nosti = Psychological basis of professional activity / V. E. Lapshin, N. V. Shamanin. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2022. 159 s.

10. Lopanova E. V. Metodicheskie aspekty kriterial'nogo ocenivaniya v vuze = Methodological aspects of criteria assessment at the university // *Vestnik Orenburgskogo gos. un-teta*. 2023. № 4 (240). S. 185–191. DOI: 10.25198/1814-6457-240-185.

11. Orel V. E. Fenomen «vygoranija» v zarubezhnoj psihologii: jempiricheskie issledovanija i perspektivy = The phenomenon of «burnout» in foreign psychology: empirical research and prospects // *Psihologicheskij zhurnal*. 2001. T. 22, № 1. S. 90–101.

12. Prjazhnikov N. S. Specifika psihologicheskoy bezopasnosti prepodavatelej rossijskih universitetov v sovremennyh uslovijah = Specifics of teachers' psychological safety in Russian universities today // *Jekstremal'naja psihologija i bezopasnost' lichnosti*. 2024. T. 1, № 3. S. 51–67.

13. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshhestve: Vyjavlenie, razvitie i realizacija = Competence

in modern society: Identification, development and implementation. Moskva : Kogito-Centr, 2002. 394 s.

14. Roginskaja T. I. Sindrom vygoranija v social'nyh professijah = Burnout syndrome in social professions // *Psihologicheskij zhurnal*. 2002. T. 23, № 3. S. 85–96.

15. Smyk Ju. V. Potencial psihologicheskoy bezopasnosti pedagoga v ocenках uchashhihsja = Teacher's psychological safety potential in student assessments / Ju. V. Smyk, A. Ju. Kachimskaja, V. N. Gordienko // *Integracija obrazovanija*. 2022. № 3(108). S. 503–517. DOI: 10.15507/1991-9468.108.026.202203.503-517.

16. Spenser L. M. Kompetencii na rabote = Competencies at work / L. M. Spenser, S. M. Spenser. Moskva : HIPPO, 2005. 384 s.

17. Toloček V. A. Kompetentnostnyj podhod i PVK-podhod: vozmozhnosti i ogranichenija = Competency approach and professionally important qualities approach: opportunities and limitations // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologija*. 2019. T. 9, Vyp. 2. S. 123–137.

18. Tylec V. G. Vzaimosvjaz' potrebnosti v bezopasnosti i ee lichnostnyh smyslov u studentov vuza = The relationship between the need for security and its personal meanings among university students / V. G. Tylec, T. M. Krasnjanskaja // *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija*. 2023. № 15(2). S. 18–31.

<https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150202>.

19. Tylec V. G. Personal'nye koncepcii bezopasnosti studentov jekonomicheskogo profilja: sodержanie i svjaz' s identichnost'ju = Personal concepts of student safety in economics: content and relationship to identity / V. G. Tylec, T. M. Krasnjanskaja, I. A. Kolinichenko // *Psihologicheskie issledovanija*. 2023. T. 16, № 89 (2023). <https://doi.org/10.54359/ps.v16i89.1387>.

20. Uiddet S. Rukovodstvo po kompetencijam = Competency guide / S. Uiddet, S. Holliford. Moskva : HIPPO, 2003. 189 s.

21. Hohlova A. P. Analiz vozdejstvija informacionnoj sredy na formirovanie otchuzhdennoj lichnosti = Analysis of the impact of the information environment on the formation of an alienated personality // *Obshhestvo: filosofija, istorija, kul'tura*. 2022. № 7(99). S. 42–47. DOI: 10.24158/fik.2022.7.6.

22. Chibisova O. S. Specifika stanovlenija professional'noj identichnosti studentov juridicheskogo vuza i rabotajushhih juristov = Specifics in formation of professional identity of law students and working lawyers // *Vestnik AGU*. 2016. № 3(183). S. 147–153.

23. Shalamova O. O. Model' bazovyh obshheprofesional'nyh kompetencij psihologa = Model of basic general professional competencies of a psychologist // *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovanija*. 2025. T. 19, № 1. S. 132–141. DOI: 10.57015/issn19985320.2025.19.1.12.

Статья поступила в редакцию 29.07.2025; одобрена после рецензирования 18.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 29.07.2025; approved after reviewing 18.08.2025; accepted for publication 11.09.2025

Научная статья

УДК 378.09

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-109

EDN: NGCBJH

Формирование поликультурно-медиативной компетенции советника директора по воспитанию

Мария Александровна Шевцова

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Воронежский государственный педагогический университет. 394043, Россия, г. Воронеж, ул. Ленина, 86
shevmar@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1620-6639>

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные аспекты формирования поликультурно-медиативной компетенции советника директора по воспитательной работе в современных условиях. Подчеркивается важность этой компетенции в связи с введением новой должности в образовательных организациях РФ и усилением поликультурного характера информационно-образовательной среды. Автор анализирует необходимые умения и знания специалиста, а также выявляет основные проблемы подготовки квалифицированных кадров в новых социокультурных условиях.

В ходе исследования использовались теоретические (анализ научной литературы и нормативных документов), эмпирические методы (анкетирование студентов, беседы, моделирование личностно-развивающих ситуаций), количественные методы (анализ количественных данных). Результаты анкетирования показали наличие у будущих советников по воспитанию положительной мотивации к работе в поликультурной среде, однако отмечены недостаточные знания и практические навыки в этой области, отсутствие инструментов для работы с детьми из разных социокультурных страт.

Разработан лекционный и практический материал, предложены задания для самостоятельной работы по формированию поликультурно-медиативной компетенции. Предложена модель обучения, основанная на реверсивном подходе, интеграции тем поликультурного образования и медиации в учебный процесс. Дано определение поликультурно-медиативной компетенции будущего специалиста в области образования, определены компоненты, обозначены технологии формирования. Особое внимание уделено применению личностно-развивающих ситуаций и их разновидностей как эффективного средства формирования поликультурно-медиативной компетенции.

В заключение сделаны выводы о необходимости модернизации образовательных программ, наполнения их гуманитарными знаниями поликультурного характера и усиления практической направленности подготовки советника по воспитанию.

Ключевые слова: советник по воспитанию; поликультурное образование; поликультурное воспитание; поликультурно-медиативная компетенция; личностно-развивающая ситуация поликультурной медиации; профессиональная подготовка; информационно-образовательная среда

Для цитирования: Шевцова М. А. Формирование поликультурно-медиативной компетенции советника директора по воспитанию // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 109–119. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-109>. <https://elibrary.ru/NGCBJH>

Original article

Formation of multicultural-mediational competence advisor to the director for educational work

Maria A. Shevtsova

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the english department, Voronezh state pedagogical university. 394043, Voronezh, Lenin st., 86
shevmar@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1620-6639>

Abstract. The article discusses current aspects of forming the intercultural mediation competence of a school educational affairs advisor under modern conditions. The importance of this competence is emphasized in light of the introduction of this new position within Russian educational institutions and the increasing multicultural nature of the information and educational environment. The author analyzes required skills and knowledge for the specialist, and identifies key challenges in training qualified personnel under new sociocultural conditions.

© Шевцова М. А., 2025

The study employed theoretical methods (analysis of scientific literature and regulatory documents), empirical methods (student questionnaires, interviews, modeling of personality-developing situations), as well as quantitative methods (analysis of numerical data). Survey results showed that future educational advisors demonstrate positive motivation towards working in a multicultural environment; however, they also revealed insufficient knowledge and practical skills in this area, along with a lack of tools for working with children from diverse sociocultural backgrounds.

Lecture and practical materials were developed, and independent assignments were proposed to help form intercultural mediation competence. A model of education was suggested based on a flipped learning approach, integrating topics of intercultural education and mediation into the curriculum. A definition of intercultural mediation competence for future professionals in the field of education was provided, its components were identified, and formation technologies were outlined. Special attention was given to the application of personality-developing situations and their variations as an effective tool for developing intercultural mediation competence.

In conclusion, recommendations were made regarding the necessity of modernizing educational programs by incorporating humanitarian knowledge of an intercultural nature and strengthening the practical focus of training for educational advisors.

Key words: educational advisor; multicultural education; intercultural mediation competence; personality-developing situation of multicultural mediation; professional training; information and educational environment

For citation: Shevtsova M. A. Formation of multicultural-mediational competence advisor to the director for educational work. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 109-119. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-109>. <https://elibrary.ru/NGCBBJH>

Введение

С 1 сентября 2023-2024 учебного года во всех 89-ти субъектах РФ была введена должность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в общеобразовательных организациях. В это же время вступил в силу приказ № 53р от 30.01.2023 «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”», основная цель вида профессиональной деятельности которого – «организация и осуществление воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта общественно и лично значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей» [Приказ Минтруда].

Советник по воспитательной работе (СПВ) – специалист новой формации, который должен уметь действовать в нестандартных обстоятельствах, решая педагогические задачи по запросам всех субъектов информационно-образовательной среды учреждения (ИОС): обучающихся, родителей, учителей, школьных управленцев и других представителей общественных институтов многонационального социума и государства, включая детские общественные объединения. Он обладает рядом управленческих компетенций, координирует воспитательные действия, мотивирует педагогов, обеспечивает совместную творческую деятельность детей и педагогов и т. д. Советник работает во взаимосвязи с классными руководителями, педагогами, психологами, социальными

работниками, администрацией, что предъявляет к его компетентностям повышенные профессиональные требования, выходящие за пределы учебной и воспитательной работы в школе [Лаврентьева, 2023].

Возникает потребность в новых компетенциях такого специалиста за счет глубоких изменений в ценностных ориентирах и принципах взаимодействия с представителями различных культурных и социальных групп, что связано с вызовами поликультурного общества, где традиционный европоцентричный подход сталкивается с реалиями многополярного мира, и как следствие, с конфронтацией и нарастанием конфликтности. Наполнение поликультурной компетенции СПВ медиативной составляющей обусловлено необходимостью глобального цивилизационного обновления образовательного процесса [Шевцова, 2024], что позволяет эффективно организовывать воспитательную работу в разнообразных коллективах, предвидеть её результаты, строить продуктивную коммуникацию в условиях межкультурного взаимодействия [Новоселов, 2024].

Основная проблема исследования обозначена рядом факторов, которые определяют подготовку современного специалиста. Первый фактор связан отсутствием необходимой компетенции, способствующей осознанию будущими СПВ важности специальных усилий по поликультурному воспитанию подрастающего поколения, в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» [Приказ Минтруда]; второй фактор обозначен отсутствием специальных учебных курсов, которые могли бы наделить выпускников педагогического вуза соответствующими

щим опытом поликультурно-медиативного становления [Шевцова, 2024]; третий фактор связан с необходимостью разработки технологий, формирующих понимающее сознание, навыки и умение жить вместе в культурном разнообразии, осуществляя бесконфликтное взаимодействие и общение, независимо от принадлежности к той или иной культурной группе на основе медиативных знаний [Фетисов, 2025].

Целью данной статьи является описание и анализ опыта преподавания теории и практики поликультурного образования и воспитания для формирования поликультурно-медиативной компетенции СПВ в рамках курса профессиональной подготовки «Советника директора по воспитательной работе (СПВ)».

Обзор литературы

Термин «поликультурность» многогранен, но учитывая ключевую роль СПВ, решающего жизненно важные вопросы со всеми субъектами конвергентной ИОС образовательной организации, приоритетным определением термина выступает профессионально важное качество педагога, способного осуществлять педагогическую коммуникацию и бесконфликтное взаимодействие на основе знаний о медиации.

В исследованиях российских ученых поликультурная компетенция представлена как «способность эффективно участвовать в социальных процессах поликультурного общества, осуществлять межкультурное взаимодействие, учитывать поликультурный состав субъектов профессиональной деятельности и использовать его характеристики и особенности для решения педагогических задач» [Хазова, 2015, с. 35]. Составляющими компетенции выступают: коммуникативные умения, социокультурные знания и умения, умение действовать сообразно культурным особенностям субъектов педагогической деятельности, сохраняя при этом собственную культурную идентичность, управленческие умения, эмоциональные умения, информационно-аналитические умения [Дюжакова, 2022; Карягина, 2006; Халяпина, 2006; Хазова, 2015].

Медиативная компетенция рассматривается как способность «умело выстраивать взаимодействие и при случае выходить из возникающих трудностей, осознавая и контролируя ситуацию» [Качалова, 2014, с. 3]. Компонентами медиативной компетенции являются: коммуникативные умения, информационно-аналитические умения, мнемические умения, эмоциональный интеллект, управленче-

ские умения [Башмакова, 2015; Смолянинова, 2020; Качалова, 2014; Сморгунцова, 2018].

В условиях повышенной конфликтности в обществе поликультурность должна быть дополнена медиативным содержанием для выстраивания продуктивного взаимодействия и коммуникации при столкновении интересов субъектов ИОС для обеспечения мирного разрешения конфликтов. Так, медиативная компетенция в сочетании с поликультурной обеспечит сформированность навыков управления конфликтной ситуацией, предупреждения ее возникновения, нивелирования ее острого проявления в очной и дистантной коммуникации.

На основе анализа литературы, выведено определение поликультурно-медиативной компетенции как профессионально важного качества педагога, характеризующегося способностью и готовностью эффективно участвовать в поликультурной информационно-образовательной среде образовательной организации на основе стратегий межкультурной коммуникации с учетом социокультурных норм осуществления бесконфликтного взаимодействия, учитывая состав субъектов профессиональной деятельности и используя его характеристики для решения педагогических задач.

Компонентный состав данной компетенции определен составляющими:

- мотивационно-ценностный компонент – освоение гуманистических ценностей, относящихся к жизни в поликультурном обществе;
- когнитивный – приобретение теоретических знаний поликультурно-медиативного характера, необходимых для эффективной жизнедеятельности в поликультурной информационно-образовательной среде;
- деятельностно-поведенческий – выработка умений по разрешению социально-культурных проблем на основе бесконфликтного взаимодействия и общения с представителями различных социальных страт;
- рефлексивно-оценочный – анализ своих и чужих поликультурно-медиативных действий с опорой на личностный опыт.

Материалы и методы исследования

В ходе исследования особенностей формирования поликультурно-медиативной компетенции СПВ использовался ряд стандартизированных методов: анализ научной литературы и нормативной базы по теме исследования; анкетирование будущих СПВ на предмет их готовности работать в поликультурной среде. 123 респондента

приняли участие в анкетировании: слушатели одноименной программы переподготовки, представители студенческой общности 7-ми факультетов ФГБОУ ВО «ВГПУ» 3–4-х курсов. Также со студентами была организована беседа, которая помогла сравнить полученные данные до и после проведения лекционных и практических занятий. Затем была проведена математическая обработка полученных данных, выявленных в ходе анкетирования студентов.

Алгоритм исследования был реализован в несколько этапов. На первом этапе было организовано анкетирование, созданное в Yandex Forms, которое включало вопросы типа: «множественный выбор», где предлагалось выбрать несколько ответов или один вариант решения из предложенных; «заполнение формы» с собственным ответом. На втором этапе после анализа ответов был разработан теоретический, практический и самостоятельный контент, который реализовывался в ходе лекций, практических занятий и самостоятельной работы. Третий этап включал беседу со студентами, слушателями программы, и помог выявить сильные и слабые стороны сформированности компонентов поли-

культурно-медиативной компетенции обучающихся.

Результаты исследования и их обсуждение

В рамках первого этапа до проведения лекционных и практических занятий мы провели анкетирование будущих СПВ на предмет их готовности работать в поликультурной среде. На вопрос готовности работать с представителями разных культурных групп, в которые входили: 1) русскоязычные школьники; 2) обучающиеся из этнических регионов; 3) школьники из приграничных и вновь присоединенных территорий; 4) иностранные обучающиеся, семьи которых приехали в нашу страну за традиционными ценностями многонационального государства; 5) особая культурная группа (дети с особыми образовательными потребностями, дети их неблагополучных семей, дети с особыми правами и т. д.), мы получили следующие ответы: готовы – 102 студента (82,9 %), не имеет значения, с какой группой обучающихся работать, – 13 слушателей (10,6 %), не готовы – 8 обучающихся (6,5 %), что говорит в целом о положительной мотивации к данному виду профессиональной деятельности.

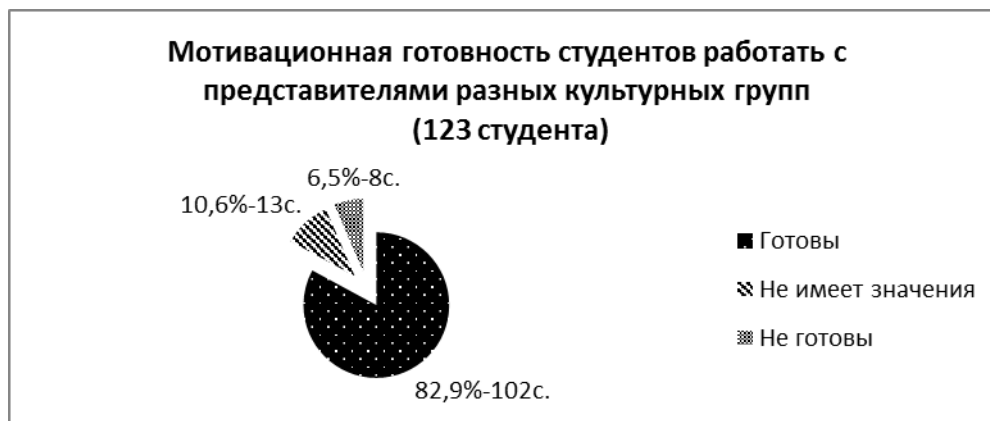


Рисунок 1. Мотивационная готовность студентов работать с представителями разных культурных групп

Вместе с тем 16 слушателей программы (13 %) ответили, что не считают себя подготовленными к работе с представителями разных культурных групп, у них не хватает знаний для этого, 50 человек (40,7 %) затрудняются с ответом, так как не имели подобного опыта. 57 опрошенных (46,3 %)

готовы к такому взаимодействию, считая, что могут легко интегрировать знания, полученные из разных предметных областей.

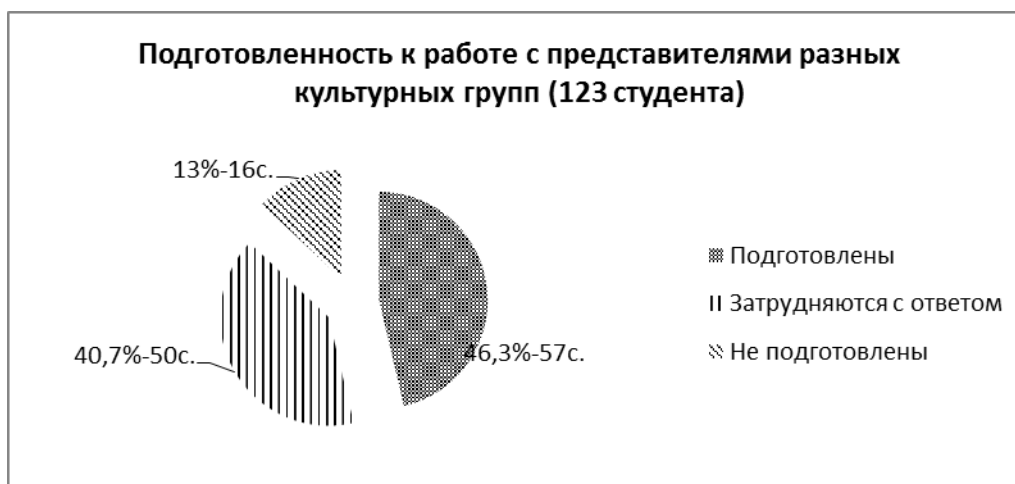


Рисунок 2. Подготовленность к работе с представителями разных культурных групп

Отвечая на вопрос: с какой культурной группой вам работать сложнее всего? 52 человека (42,6 %) отметили группу иностранных обучающихся, семьи которых приехали в нашу страну за традиционными ценностями многонационального государства, 50 респондентов (41 %) считают, что будут испытывать трудности при работе с особой культурной группой, представленной детьми с

особыми образовательными потребностями, 13 человек (10,7 %) отметили школьников из приграничных и вновь присоединенных территорий и 8 человек (5,7 %) указали на обучающихся из этнических регионов как сложную группу для взаимодействия. В качестве причин, затрудняющих продуктивную работу, слушатели назвали отсутствие соответствующих знаний и технологий.



Рисунок 3. Культурная группа, которая представляет особую трудность

На вопрос о владении технологиями работы с детьми – представителями разных культурных групп, мы получили ответы: «да, но только в теории» – 22 человека (18 %), «нет» – 93 человек (76 %), «частично» с детьми из новых присоеди-

нённых территорий (ДНР, ЛНР) – 4 человека (3 %), с детьми с особыми образовательными потребностями – 2 человека (%), с детьми-мигрантами – 2 человека (3 %).

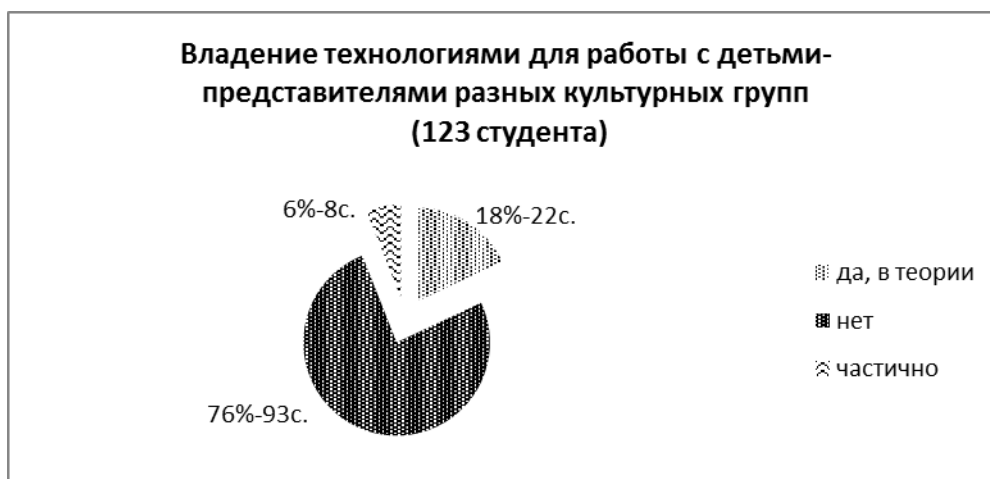


Рисунок 4. Владение технологиями для работы с детьми – представителями разных культурных групп

Респонденты не единодушны во мнении, что предметы учебных планов и соответствующих ООП по направлению «Педагогическое образование» формируют у выпускников педагогического вуза поликультурно-медиативную компетенцию: согласны только 47 слушателей (38 %), не согласны 37 слушателей (30 %), частично согласны – 39 (32 %). В числе дисциплин, способствующих формированию данной компетенции указаны: Ре-

ализация адаптированных основных образовательных программ (1), Основы межгосударственных и межконфессиональных отношений (1), Психология (1), Педагогика (1), Философия (1), Право (1). Немногочисленные ответы говорят об отсутствии междисциплинарных связей у слушателей, которые не дают возможности систематизировать полученные знания.

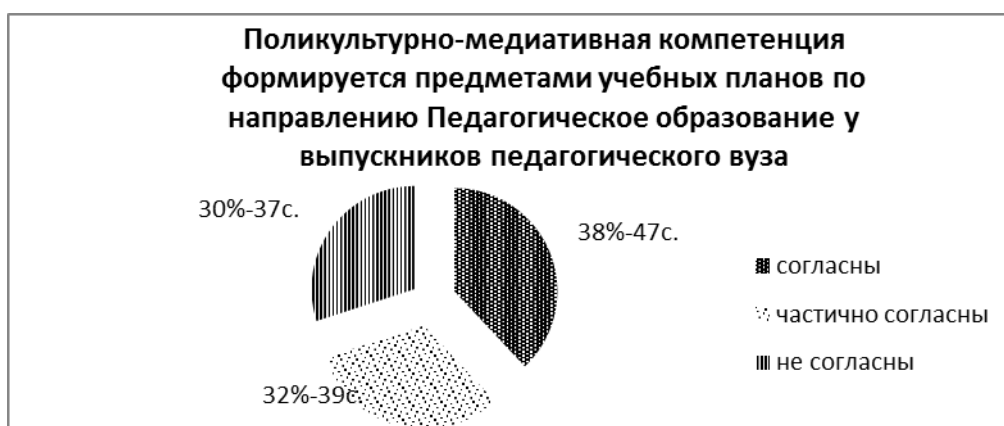


Рисунок 5. Поликультурно-медиативная компетенция формируется предметами учебных планов по направлению «Педагогическое образование» у выпускников педагогического вуза

Анкетирование выявило, что половина студентов готова работать с представителями различных социальных страт, но имеет достаточно разрозненные знания об особенностях работы с детьми разных культурных групп, затрудняется в своей способности осуществлять профессиональную деятельность в поликультурной среде. Очевиден факт, что слушатели не сразу могут интегрировать предметные знания поликультурно-медиативной направленности в конкретной ситуации, затрудняются с выбором технологий для разных групп обучающихся, им не хватает

механизмов конструктивного взаимодействия, инструментов нивелирования и предотвращения конфликтов в ИОС учреждения. Тем не менее студенты стремятся получить знания для успешной их реализации в своей будущей профессиональной деятельности.

С целью формирования поликультурно-медиативной компетенции СПВ мы включили ряд тем в методический модуль учебного плана курса профессиональной подготовки «Советник по воспитательной работе», реализуемого на базе

ФГБОУ ВО «ВГПУ» в ходе второго этапа нашего исследования.

Тема 1. Поликультурное образование как объект современной педагогической науки (лекция – 2 ч., практическое занятие – 2 ч., самостоятельная работа – 2 ч.).

Лекция. Основные этапы развития понятия «Поликультурное образование», объект, субъект, цель, принципы поликультурного образования. Рассмотрение феномена «культура» с позиции подходов: антропологического, аксиологического, социологического, системно-деятельностного, интегративного. Этапы поликультурного образования в России: полиэтнокультурное (1991-2000), полисоциокультурное образование (2000-2005), полиличностнокультурное (2006-2021), интегративно-релятивистское (с 2022 по настоящее время) [Дюжакова, 2022].

Практическое занятие. Формирование мотивационно-ценностного компонента поликультурно-медиативной компетенции СПВ с целью освоения гуманистических ценностей, относящихся к жизни в поликультурном обществе. Анализ принципов поликультурного образования и раскрытие их содержания в соответствии с современной социокультурной ситуацией: принцип полилингвальности, принцип преемственности, принцип дифференциации и разнообразия, принцип креативности, принцип культурной целостности, принцип стереоскопической картины мира, принцип вариативности, принцип этической актуальности [Данилова, 2014]. Анализ вызовов и возможностей для современного поликультурного образования в постболонский период.

Самостоятельная работа. Разработка глоссария по теме. Анализ нормативных документов на предмет наличия поликультурно-медиативной составляющей как важной компетенции будущего советника по воспитанию. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (внесены изменения от 31.07.2020 № 304-ФЗ; от 02.07.2021 г. № 322-ФЗ); Обновленные ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО; Примерная программа воспитания (для общеобразовательных организаций) (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 23.06.2022 г. № 3/22); Приказ Министерства труда и социальной политики РФ № 53н от 30.01.2023 г. «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”» и др.

Тема 2. Поликультурное воспитание как объект современной педагогической науки (лекция – 2 ч., практическое занятие – 2 ч., самостоятельная работа – 2 ч.).

Лекция. Понятие «Поликультурное воспитание», объект, субъект, цель, принципы поликультурного воспитания. Характеристика проблемного содержания воспитательных мероприятий с учетом возрастных особенностей современного подрастающего поколения.

Практическое занятие. Формирование мотивационно-ценностного компонента поликультурно-медиативной компетенции СПВ с целью освоения гуманистических ценностей, относящихся к жизни в поликультурном обществе. Анализ принципов поликультурного воспитания: национально-культурная основа воспитания; гуманистическая открытость воспитания; личностная ориентированность воспитания; воспитание гражданской ответственности; воспитание целенаправленной созидательной активности; базовый принцип организованного саморазвития и раскрытие их содержания в соответствии с современной социокультурной ситуацией [Данилова, 2014]. Анализ мероприятий, направленных на поликультурное воспитание в информационно-образовательной среде образовательного учреждения.

Самостоятельная работа. Определение особенностей поликультурного воспитания на различных уровнях общеобразовательного учреждения. Составление паспорта проекта воспитательного мероприятия поликультурной направленности для обучающихся НОО, ООО, СОО (на выбор слушателей, работа в парах).

Тема 3. Поликультурно-медиативная компетенция как профессионально важное качество современного советника по воспитанию, ее компоненты и содержание (лекция – 2 ч., практическое занятие – 2 ч., самостоятельная работа – 2 ч.).

Лекция. Поликультурная компетенция и ее составляющие [Карягина, 2006; Халяпина, 2006; Хазова, 2015; Common European Framework, 2020; Jason, 2023]. Медиативная компетенция и ее составляющие [Башмакова, 2015; Смолянинова, 2020; Качалова, 2014; Сморгунова, 2018; Brown, 2002; Месеа, 2016]. Связь медиации с общеобразовательными дисциплинами: психология, педагогика, культурология, логика, философия, право и др. Поликультурно-медиативная компетенция и ее компоненты.

Практическое занятие. Формирование когнитивного компонента поликультурно-

медиативной компетенции, приобретение теоретических знаний поликультурно-медиативного характера, необходимых для эффективной жизнедеятельности в конвергентной ИОС. Обзор социокультурных групп обучающихся, методические рекомендации по их социализации.

Самостоятельная работа. В основе поликультурной медиации как качества педагога лежит знание основ межкультурной коммуникации, которые базируются на изучении особенностей речевого поведения вербального и невербального характера. Опишите стратегии речевого поведения русских, китайцев, конголезцев, туркмен, казахов, узбеков, белорусов и др. национальностей (на выбор студента). Не забывайте указывать как вербальные, так и невербальные стратегии.

Тема 4. Личностно развивающая ситуация как средство формирования поликультурно-медиативной компетенции будущего СПВ (лекция – 2 ч., практическое занятие – 2 ч., самостоятельная работа – 2 ч.).

Лекция. Ключевым инструментом формирования поликультурно-медиативной компетенции будущего СПВ может стать личностно-развивающая ситуация [Сериков, 2018]. Опыт решения смоделированных личностно-развивающих ситуаций поликультурной медиации возможен с включением механизмов игровых ролевых и деловых технологий; кейс-технологий; технологий развития творческого и критического мышления; технологии визуализации мышления и креативной записи, технологии портфолио и проектно-исследовательских технологий: изучение, накопление и систематизация, переработка и применение поликультурной информации [Фетисов, 2025].

Практическое занятие. Формирование деятельностно-поведенческого компонента поликультурно-медиативной компетенции, выработка умений по разрешению социально-культурных проблем на основе бесконфликтного взаимодействия и общения с представителями различных социальных страт. Классификация современных образовательных интерактивных технологий, являющихся инструментами реализации личностно-развивающей ситуации поликультурной медиации.

Самостоятельная работа. Составьте поликультурно-медиативный кейс и предложите его решение. Следуйте примеру. В 7 классе «новенькая» девочка из вновь присоединенных территорий, эрудированная, занимается танцами, на рус-

ском языке говорит с акцентом, что вызывает смех и неодобрение одноклассников. Молодой учитель не может решить конфликтную ситуацию, возникшую между детьми, прессинг нарастает, учитель вынужден обратиться к СПВ.

Решение. СПВ организует внеурочное мероприятие в данном классе, где показывает фрагмент документального фильма «Дети Донбасса». Одноклассники узнают о героизме детей Донбасса. Они начинают понимать, через что пришлось пройти их сверстникам, проживающим на новых территориях, и почему многие были вынуждены приехать в Россию раньше. Отношение к «новенькой» меняется. Самой же девочке СПВ рекомендует дополнительные занятия в кружке «Живая речь», чтобы как можно быстрее заговорить на русском языке без акцента.

Третий этап нашего исследования был ознаменован подведением итогов. После проведения цикла занятий мы организовали беседу со слушателями, которая помогла систематизировать полученные знания, вернуться к вопросам анкеты и еще раз ответить на них, дав более четкие и глубокие ответы с пониманием значимости формирования поликультурно-медиативной компетенции специалиста в области поликультурного образования и воспитания. На основе реверсивной модели обучения мы шли не от привычной формулы «знать-уметь-владеть», а от «владеть-уметь-знать» [Петрова, 2022]. Впереди слушателей ждет производственная практика в образовательных учреждениях, где им предстоит осуществить рефлексивно-оценочный этап становления указанной компетенции через анализ своих и чужих поликультурно-медиативных действий с опорой на личностный опыт.

Заключение

1. Формирование поликультурно-медиативной компетенции СПВ способствует повышению качества работы с субъектами ИОС и с поддержанием социального оптимизма в обществе, отсутствию напряженности и конфликтогенности. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку личностно-развивающих ситуаций поликультурно-медиативного характера и более детальной оценки составляющих компетенции критериев и сопряженных с ними показателей.

2. Включение в программу КПП блока лекций, практик и СРС-материалов поликультурно-медиативной направленности вооружит СПВ инструментами эффективного взаимодействия и бесконфликтного общения с целью воспита-

тельного воздействия, которое у такого специалиста находится в приоритете.

3. Использование реверсивной модели обучения позволяет выявить дефициты знаний в начале курса обучения, скорректировать теоретическое и практическое наполнение поликультурно-медиативной составляющей, включая разработку отдельного курса.

4. Применение кейсовых личностно-развивающих ситуаций поликультурной медиации направлено на получение знаний, касающихся интеграции основ конфликтологии и медиации; основ культурологии и теории межкультурной коммуникации, основ использования интерактивных современных образовательных технологий для детей с особыми образовательными потребностями.

5. Наполнение поликультурно-медиативным содержанием предметов учебного плана по направлению «Педагогическое образование» и введение специальных дисциплин, вооружающих бакалавров знаниями поликультурно-медиативного характера, необходимо непрерывно, так как второй диплом слушатели получают на основе первого, углубляя содержание отдельных компетенций для профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Дюжакова М. В. Поликультурное образование в контексте миграционных процессов : монография. Воронеж : Воронежский гос. пед. ун-тет, 2022. 172 с.
2. Башмакова Н. И. Медиация как феномен и актуальная составляющая профессиональной деятельности современного специалиста в условиях глобализации социума // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1(50). С. 76–79.
3. Новоселов М. Н. Методологические и технологические основы системы межкультурного взаимодействия в пространстве российского педагогического вуза / М. Н. Новоселов, К. Э. Безукладников // Язык и культура. 2024. № 67. С. 249–271.
4. Смолянинова О. Г. Формирование медиативной компетентности участников образовательного пространства (на примере Сибирского федерального университета) / О. Г. Смолянинова, В. В. Коршунова, О. О. Андронникова // ПНиО. 2020. № 5 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mediativnoy-kompetentnosti-uchastnikov-obrazovatel'nogo-prostranstva-na-primere-sibirskogo-federal'nogo-universiteta> (дата обращения: 09.04.2025).
5. Данилова М. В. Поликультурное образование: практикум. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. 63 с.
6. Приказ Минтруда России от 30.01.2023 № 53н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»» (Зарегистриро-

ван в Минюсте России 03.03.2023 № 72520). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_441506/ (дата обращения: 09.04.2025).

7. Сериков В. В. Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Право. 2018. № 2. С. 11–21.

8. Качалова А. Б. Медиативная компетентность как эффективное условие развития психологической культуры педагога / А. Б. Качалова, И. А. Твелова // Гуманитарные, социально-экономические и социальные науки. 2014. № 51. URL: <http://online-science.ru/userfiles/file/h9zuoeu5aby6p5q2exhwjaq89yn8dnas.pdf> (дата обращения: 09.04.2025).

9. Карягина Ю. А. Поликультурность как интегративное качество личности // Вестник ОГУ. 2006. № 13 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnost-kak-integrativnoe-kachestvo-lichnosti> (дата обращения: 09.04.2025).

10. Лаврентьева О. А. Компетентностная модель деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Социально-политические исследования. 2023. № 3 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnaya-model-deyatelnosti-sovetnika-direktora-po-vospitaniyu-i-vzaimodeystviyu-s-detskimi-obschestvennymi-obedineniyami> (дата обращения: 08.05.2025).

11. Петрова Н. П. Возможности реверсивного обучения в подготовке педагогических кадров / Н. П. Петрова, Г. С. Котов // Гуманитарные и социальные науки. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-reversivnogo-obucheniya-v-podgotovke-pedagogicheskikh-kadrov> (дата обращения: 05.05.2025).

12. Сморгунюва В. Ю. Медиация в образовательной сфере : монография / В. Ю. Сморгунюва, Е. Ю. Калинина, Я. А. Рымкевич. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 184 с.

13. Фетисов А. С. Технологии формирования поликультурного качества личности будущего педагога / А. С. Фетисов, М. А. Шевцова // Сибирский педагогический журнал. 2025. № 1. С. 93–103.

14. Халяпина Л. П. Ключевые категории когнитивной лингвистики как основа формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика. Новосибирск : Изд-во НГУ, 2006. Т. 7. Вып. 1. С. 68–73.

15. Хазова С. А. Поликультурная компетентность педагога : монография / С. А. Хазова, Ф. Р. Хатит. Майкоп : ЭлИТ, 2015. URL: <http://www.dx.doi.org/10.18411/2015-11-014> (дата обращения: 09.04.2025).

16. Шевцова М. А. Формирование поликультурно-медиативной компетенции будущих педагогов как необходимость для глобального цивилизационного обновления // Актуальные вопросы развития педаго-

гического образования : сб. мат. IV всероссийского форума по вопросам развития педагогического образования. Москва : Российская академия образования, 2025. С. 142–144.

17. Begmatova S. M. The concept and principles of «mediation» // Orienss. 2022. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-concept-and-principles-of-mediation> (дата обращения: 08.05.2025).

18. Brown D. N. Mediated learning and foreign language acquisition // La revue de GERAS ASP, 2002. № 35-36. pp. 167–182.

19. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 17.04.2025).

20. Jason Leonard A. Cultural Diversity and Conflict Resolution: Best Practices in Multicultural Societies // Global International Journal of Innovative Research, 2023, pp. 15–22. URL: <https://www.researchgate.net/publication/377348171> (дата обращения: 30.09.2024).

21. Mecea M. Training in intercultural mediation in a multicultural university: contributions for fostering international stability // AI & Soc 31. pp. 393–399 (2016). <https://doi.org/10.1007/s00146-015-0602-y>.

Reference list

1. Djuzhakova M. V. Polikul'turnoe obrazovanie v kontekste migracionnyh processov = Multicultural education in the context of migration processes : monografiya. Voronezh : Voronezhskij gos. ped. un-tet, 2022. 172 s.

2. Bashmakova N. I. Mediacija kak fenomen i aktual'naja sostavljajushhaja professional'noj dejatel'nosti sovremennogo specialista v uslovijah globalizacii sociuma = Mediation as a phenomenon and an actual component of the professional activity of a modern specialist in the context of society globalization // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2015. № 1(50). S. 76–79.

3. Novoselov M. N. Metodologicheskie i tehnologicheskie osnovy sistemy mezhkul'turnogo vzaimodejstvija v prostranstve rossijskogo pedagogicheskogo vuza = Methodological and technological foundations of the system of intercultural interaction in the space of the Russian pedagogical university / M. N. Novoselov, K. Je. Bezukladnikov // Jazyk i kul'tura. 2024. № 67. S. 249–271.

4. Smoljaninova O. G. Formirovanie mediativnoj kompetentnosti uchastnikov obrazovatel'nogo prostranstva (na primere Sibirskogo federal'nogo universiteta) = Formation of mediative competence of participants in the educational space (on the example of the Siberian Federal University) / O. G. Smoljaninova, V. V. Korshunova, O. O. Andronnikova // PNiO. 2020. №5 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mediativnoj-kompetentnosti-uchastnikov-obrazovatel'nogo-prostranstva-na-primere-sibirskogo-federalnogo-universiteta> (дата обращения: 09.04.2025).

5. Danilova M. V. Polikul'turnoe obrazovanie: praktikum = Multicultural education: workshop. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2014. 63 s.

6. Prikaz Mintruda Rossii ot 30.01.2023 № 53n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Specialist v oblasti vospitaniya”» (Zaregistrirvano v Minjuste Rossii 03.03.2023 № 72520). = Order of the Ministry of Labor of Russia dated from 30.01.2023 № 53n «On approval of the professional standard “Specialist in the field of education”» (Registered with the Ministry of Justice of Russia 03.03.2023 № 72520). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_441506/ (дата обращения: 09.04.2025).

7. Serikov V. V. Opyt nauchno-pedagogicheskoy shkoly lichnostno-razvivajushhego obrazovanija = The experience of the scientific and pedagogical school of personal development education // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pravo. 2018. № 2. S. 11–21.

8. Kachalova A. B. Mediativnaja kompetentnost' kak jeffektivnoe uslovie razvitija psihologicheskoy kul'tury pedagoga = Mediation competence as an effective condition for the development of a teacher's psychological culture / A. B. Kachalova, I. A. Tvelova // Gumanitarnye, social'no-jekonomicheskie i social'nye nauki. 2014. № 51. URL: <http://online-science.ru/userfiles/file/h9zuoeu5aby6p5q2exhwjaq89yn8dnas.pdf> (дата обращения: 09.04.2025).

9. Karjagina Ju. A. Polikul'turnost' kak integrativnoe kachestvo lichnosti = Multiculturalism as an integrative personality quality // Vestnik OGU. 2006. № 13 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikul'turnost-kak-integrativnoe-kachestvo-lichnosti> (дата обращения: 09.04.2025).

10. Lavrent'eva O. A. Kompetentnostnaja model' dejatel'nosti sovetnika direktora po vospitaniju i vzaimodejstvu s detskimi obshhestvennymi objedinenijami = Competence model of the adviser to the director for education and interaction with children's public associations // Social'no-politicheskie issledovanija. 2023. № 3 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnaya-model-deyatelnosti-sovetnika-direktora-po-vospitaniju-i-vzaimodejstvu-s-detskimi-obshchestvennymi-obedinenijami> (дата обращения: 08.05.2025).

11. Petrova N. P. Vozmozhnosti reversivnogo obucheniya v podgotovke pedagogicheskikh kadrov = Possibilities of reverse training in teacher training / N. P. Petrova, G. S. Kotov // Gumanitarnye i social'nye nauki. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-reversivnogo-obucheniya-v-podgotovke-pedagogicheskikh-kadrov> (дата обращения: 05.05.2025).

12. Smorgunova V. Ju. Mediacija v obrazovatel'noj sfere = Mediation in the educational sphere : monografiya / V. Ju. Smorgunova, E. Ju. Kalinina, Ja. A. Rymkevich. Sankt-Peterburg : RGPU im. A. I. Gercena, 2018. 184 s.

13. Fetisov A. S. Tehnologii formirovanija polikul'turnogo kachestva lichnosti budushhego pedagoga = Technologies for forming the multicultural per-

sonality quality of the future teacher / A. S. Fetisov, M. A. Shevcova // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2025. № 1. S. 93–103.

14. Haljapina L. P. Kljuchevye kategorii kognitivnoj lingvistiki kak osnova formirovanija polikul'turnoj jazykovoj lichnosti v processe obuchenija inostrannym jazykam = Key categories of cognitive linguistics as a basis for forming a multicultural linguistic personality in the process of teaching foreign languages // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Novosibirsk : Izd-vo NGU, 2006. T. 7. Vyp. 1. S. 68–73.

15. Hazova S. A. Polikul'turnaja kompetentnost' pedagoga = Teacher's multicultural competence : monografija / S. A. Ha-zova, F. R. Hatit. Majkop : JellIT, 2015. URL: <http://www.dx.doi.org/10.18411/2015-11-014> (data obrashhenija: 09.04.2025).

16. Shevcova M. A. Formirovanie polikul'turno-mediativnoj kompetencii budushhih pedagogov kak neobhodimost' dlja global'nogo civilizacionnogo obnovenija = Formation of multicultural-mediative competence of future teachers as a necessity for global civilizational renewal // Aktual'nye voprosy razvitija pedagogicheskogo obrazovanija : sb. mat. IV vserossijskogo foruma po voprosam razvitija pedagogicheskogo obra-

zovanija. Moskva : Rossijskaja akademija obrazovanija, 2025. S. 142–144.

17. Begmatova S. M. The concept and principles of «mediation» // Orienss. 2022. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-concept-and-principles-of-mediation> (data obrashhenija: 08.05.2025).

18. Brown D. N. Mediated learning and foreign language acquisition // La revue de GERAS ASP, 2002. № 35-36. pp. 167–182.

19. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (data obrashhenija: 17.04.2025).

20. Jason Leonard A. Cultural Diversity and Conflict Resolution: Best Practices in Multicultural Societies // Global International Journal of Innovative Research, 2023, pp. 15–22. URL: <https://www.researchgate.net/publication/377348171> (data obrashhenija: 30.09.2024).

21. Mecea M. Training in intercultural mediation in a multicultural university: contributions for fostering international stability // AI & Soc 31. pp. 393–399 (2016). <https://doi.org/10.1007/s00146-015-0602-y>.

Статья поступила в редакцию 22.07.2025; одобрена после рецензирования 12.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 22.07.2025; approved after reviewing 12.08.2025; accepted for publication 11.09.2025

Научная статья
УДК 372.881.111.1
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-120
EDN: MJOCOH

Понимание студентами социокультурных реалий в аутентичных текстах как основа формирования их фонового знания иностранного языка

Полина Дмитриевна Авсиевич

Старший преподаватель кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий, Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС». 119049, г. Москва, Ленинский пр, 4/1
PAvsievish@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-2324-8193>

Аннотация. Настоящая статья посвящена практическому способу формирования фоновых знаний обучающихся в процессе чтения современного аутентичного художественного текста. Особенностью языкового образования выступает приобретение знаний о культуре, традициях, ценностях и нормах поведения людей иноязычного общества, расширяющих представления будущих учителей иностранного языка о социокультурных реалиях и формирующих их понимание особенностей поведения, общения и мышления представителей страны изучаемого языка. В статье на основе изучения отечественной и зарубежной научной педагогической литературы показана актуальность формирования фоновых знаний у будущих учителей иностранного языка, объясняется выбор использования аутентичных художественных текстов. Также представлена методология исследования, дан обзор научных работ, пристальное изучение которых позволило выявить следующую лакуну в методическом аппарате: с одной стороны, аутентичный художественный текст признается фактом культуры, однако, изучение социокультурных реалий в процессе чтения не является приоритетной целью при изучении иностранного языка. Таким образом, постижение основ культурно-ценностных реалий и феноменов носит фрагментарный характер, поскольку базируется на актуализации прежде сформированных у обучающихся фоновых знаний. В связи с выявленным аспектом отсутствия интерпретации влияния социокультурных категорий репрезентации культуры на контекст и содержание текста в настоящей работе предлагается рассмотреть способ формирования фоновых знаний в процессе чтения. Практическим материалом выступает известное произведение английского писателя Ричарда Османа «Thursday Murder Club», изданное в сентябре 2020 г. и сразу ставшее бестселлером № 1 по версии газеты «Sunday Times».

На основе проведенного эксперимента представлены примеры возможных способов формирования фоновых знаний при использовании матрицы по выявлению социокультурного потенциала современного аутентичного художественного текста.

Ключевые слова: фоновые знания; современный аутентичный художественный текст; социокультурный потенциал; социокультурные реалии; чтение; культура; иностранный язык; иноязычное общество

Для цитирования: Авсиевич П. Д. Понимание студентами социокультурных реалий в аутентичных текстах как основа формирования их фонового знания иностранного языка // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 120–131. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-120>. <https://elibrary.ru/MJOCOH>

Original article

Identification of the socio-cultural potential of a contemporary authentic literary text with the aim of forming the background knowledge of future foreign language teachers

Polina D. Avsievich

Senior lecturer at department of foreign languages and communication technologies, National university of science and technology «MISIS». 119049, Moscow, Leninsky pr., 4/1
PAvsievish@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-2324-8193>

Abstract. This article is devoted to a practical method of forming background knowledge of students in the process of reading a contemporary authentic literary text. A feature of language education is characterised by the acquisition of knowledge about the culture, traditions, values and norms of behavior of people of a foreign-language society, expanding the ideas of future foreign language teachers about socio-cultural realities and forming their understanding of the behavior, communication and thinking of representatives of the country of the studied language. Based on the study of domestic and

foreign scientific pedagogical literature, the article shows the relevance of forming background knowledge of future foreign language teachers, explains the choice of using authentic literary texts. The research methodology is also presented, an overview of scientific works is given, a close study of which made it possible to identify the following gap in the methodological apparatus: on the one hand, an authentic literary text is recognized as a fact of culture, however, the study of socio-cultural realities in the process of reading is not a priority goal in learning a foreign language. Thus, comprehension of the basics of cultural-value realities and phenomena is fragmentary, since it is based on the actualization of previously formed background knowledge of students. In connection with the identified aspect of the lack of interpreting the influence of socio-cultural categories of cultural representation on the context and content of the text, this paper proposes to consider a method for forming background knowledge in the process of reading. The practical material is the famous work of the English writer Richard Osman «Thursday Murder Club», published in September 2020 and immediately became a bestseller № 1 according to the «Sunday Times» newspaper. Based on the experiment, examples of possible ways of forming background knowledge using a matrix to identify the socio-cultural potential of a contemporary authentic literary text are presented.

Key words: background knowledge; a contemporary authentic literary text; socio-cultural potential; socio-cultural realities; reading; culture; foreign language; foreign-language society

For citation: Avsievich P. D. Identification of the socio-cultural potential of a contemporary authentic literary text with the aim of forming the background knowledge of future foreign language teachers. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 120-131. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-120>. <https://elibrary.ru/MJOCOH>

Введение

Вектор современного иноязычного образования ознаменован социокультурным просвещением обучающихся, направленным на формирование представлений о социокультурных реалиях и ценностях представителей иноязычного общества и понимание «языковых и культурных особенностей другого языка» [Корякина, 2021, с. 187]. Данная тенденция постижения аксиологических принципов культуры связана с тем фактом, что «культура передается через язык и общение» [Корякина, 2024 с. 144], и потому изучение иностранного языка сквозь призму культурных феноменов позволяет обучающимся постичь представления о традициях, ценностях и жизненных ориентирах народа, говорящего на этом языке.

Познание иноязычной действительности и преобразование данной информации в закреплённое знание является фундаментальным аспектом формирования фоновых знаний. Фоновые знания, являющие собой «социально-культурный фон, который характеризует воспринимаемую речь» [Ахманова, 1977, с. 47], играют важную роль в процессе межкультурной коммуникации. Актуальность формирования фоновых знаний обусловлена тем фактом, что их наличие «позволяет людям, принадлежащим к определенной культуре, эффективно взаимодействовать друг с другом» [Nelson, 1981, с. 109]. Современный аутентичный художественный текст, созданный в рамках и реалиях иноязычной культуры и обусловленный современными тенденциями репрезентации культурных норм, традиций и жизни общества, являет собой культурную ценность

для постижения социокультурных реалий. Поскольку фоновые знания обеспечивают основу для усвоения информации, в большей степени представленной в культурных традициях и ценностях, их формирование у будущих учителей иностранного языка является важным для изучения и понимания особенностей поведения, общения и мышления представителей страны изучаемого языка.

Выбор в пользу использования аутентичных художественных текстов в процессе изучения иностранного языка обусловлен установлением культурологического и коммуникативного подхода в преподавании [Калафато, 2018, с. 91], ознаменовав траекторию использования аутентичных материалов для изучения языковых и культурных аспектов. Художественные тексты, содержащие ценную информацию о «культурных и лингвистических контекстах, идеях и ценностях» [Tikhomirova, 2024, с. 190], являются единицами постижения иноязычной культуры в процессе соизучения иностранного языка и культуры. В настоящем случае интересна следующая мысль: «Именно художественные тексты отражают ценности как смыслообразующие основания человеческого бытия, а писатели, используя данную им способность мастерского владения словом и подчиняя наше восприятие его магии, удовлетворяют потребность читателя, в процессе чтения и осмысления текста, искать в нём ответы на самые сложные вопросы мироустройства» [Мякшева, 2023, с. 708].

Наряду с этим, признавая влияние фоновых знаний на контекстную релевантность и ценностную точность восприятия культурно-аксиологического содержания текста, мы пере-

ходим к рассмотрению фоновых знаний в контексте культуры, «сконструированных в соответствии с культурой и служащих основой для передачи и интерпретации культурных значений» [Sharifian, 2015, с. 518]. Так, фоновые знания, будучи культурно обусловленными [Шеина, 2009, с. 112], являются необходимыми «для правильной интерпретации имплицитных смыслов, то есть необходимые фоновые знания соединяются с лингвистическим контекстом, и достигается желаемый результат» [Шеина, 2009, с. 116].

Однако, с учетом важности актуализации фоновых знаний и их влияния на конструирование смысла аутентичного текста, была **выявлена следующая педагогическая проблема**. Поскольку фоновые знания представляют «совокупность сведений, которыми располагает каждый, как тот, кто создает текст, так и тот, для кого текст создается» [Гюббенет, 1991, с. 7], изучение социокультурных реалий на этапе чтения **осуществляется опосредованно и проявление единиц культуры происходит без учета их контекстного употребления** в аутентичном художественном тексте. Как отечественные, так и зарубежные ученые пишут о необходимости актуализации прежде приобретенных знаний на дотекстовом этапе чтения, **в то время как вопрос о способах формирования фоновых знаний в процессе чтения остается неосвящённым**. Принимая во внимание культурно-обусловленную характеристику создания аутентичных художественных текстов, изображающих жизненную действительность [Shmigareva, 2023, с. 267], чтение данных текстов является процессом постижения социокультурных реалий иноязычной культуры. В настоящем случае обращение к интерпретации социокультурных аспектов проявления культуры, традиций, норм поведения и мировоззрения представителей иного общества и их аксиологического влияния на конструирование содержательного смысла текста остается не до конца изученным.

Отмечая социокультурное богатство современных аутентичных художественных текстов, отображающих «реальную действительность» [Авсиевич, 2023, с. 4] через репрезентацию культурно-детерминированных реалий и норм поведения представителей иноязычного общества, в настоящей работе предлагается рассмотреть способ формирования фоновых знаний в процессе чтения. Следовательно, социокультурный потенциал правильно подобранного аутентичного художественного текста становится основой

формирования фоновых знаний. К тому же это должен быть текст, отражающий современные реалии жизни народа страны, язык которой изучается. Именно знания о культуре и нормах поведения народа страны изучаемого языка, полученные будущими учителями иностранного языка в высшем учебном заведении, будут передаваться впоследствии в процессе преподавания ими иностранного языка, это поможет рассказать ученикам о жизни и традициях других людей, что важно с точки зрения воспитания толерантности, повышения мотивации в изучении иностранного языка, понимании многообразия мира и культуры.

Методология исследования

С целью демонстрации предлагаемого способа формирования фоновых знаний будущих учителей иностранного языка в рамках данного исследования были использованы следующие теоретические методы: анализ научной литературы по проблеме исследования, описание педагогической значимости влияния чтения на процесс формирования фоновых знаний обучающихся и актуализации фоновых знаний обучающихся, их расширения в процессе чтения. Опытнo-экспериментальной основой послужили эмпирические методы проведения эксперимента и обобщение педагогического опыта формирования фоновых знаний будущих учителей иностранного языка. В исследовании принимали участие 44 обучающихся третьего курса направления 44.03.05 «Педагогическое образование» по профилям «Иностранный язык (английский) и информационные технологии в образовании» и «Иностранный язык (английский) и экономика». Эксперимент проводился в Московском Педагогическом Государственном Университете (МПГУ) в процессе реализации дисциплины «Практикум по культуре речевого общения: домашнее чтение», являющимся обязательным профильным предметом.

Обзор литературы

Принимая во внимание педагогическую направленность использования аутентичных художественных текстов для изучения информации о «предметном и социальном мире иной культуры» [Савинова, 2007, с. 117], стоит обратиться к рассмотрению составляющих единиц понятия «культуры». Культура, представляющая собой «традиции, нормы, ценности» [Boldyrev, 2020, с. 3], является центрообразующим вектором ак-

кумуляции ценностного поведения, негласно предписывающим социально-одобряемые и приемлемые нормы поведения в определенном иноязычном обществе. Одним из ключевых аспектов понимания культуры является постижение культурно-обусловленного набора социальных норм, разделяемых представителями конкретного общества. В данном случае культура определяется как «совместно используемая социальной группой совокупность поведения, эмоционального наследия, знаний, ценностей и артефактов, которые позволяют ей адаптироваться к своему окружению» [Корякина, 2023, с. 69].

Обозначая **социокультурный аспект** иноязычного образования, М. N. Vetchinova [Vetchinova, 2023, с. 96] и М. А. Ананьина [Ананьина, 2023, с. 112] указывают на соизучение языка и культуры на основе материалов аутентичных текстов как способ формирования социокультурной коммуникации обучающихся. Поскольку чтение аутентичных художественных текстов, «отражающих основные понятия в изучаемом языке» [Ананьина, 2023, с. 113], знаменует постижение социокультурных компонентов проявления иноязычного общества, необходимость «интерпретации чужого мира в художественном тексте побуждает учащихся активизировать элементы и структуры собственного мира» [Rikhsibayevna, 2022, с. 33]. В данном случае актуальным является рассмотрение педагогических особенностей подготовки обучающихся к пониманию ценностно-смысловых значений, описываемых в аутентичных художественных текстах, культурно-детерминированных реалий, социокультурных феноменов и норм поведения.

Поскольку сформированность **фоновых знаний** играет одну из фундаментальных основ восприятия текста, то интерес к этому научному феномену существует как в отечественном, так и зарубежном гуманитарном знании. Педагоги (R. C. Anderson [Anderson, 1978, с. 439], K. C. Stevens [Stevens, 1980, с. 154], И. М. Шеина [Шеина, 2009, с. 116], Е. С. Кубрякова [Кубрякова, 2004, с. 51], М. А. Кузнецова [Кузнецова, 2022, с. 32]) и лингвисты (P. Kendeou [Kendeou, 2007, с. 1567], R. Driven [Driven, 2004, с. 215]), обращаясь к сущностному рассмотрению «фоновых знаний», обозначают их влияние на продуктивность процесса коммуникации, поскольку они выполняют «роль смыслового фона в общении индивидов» [Кузнецова, 2022, с. 32]. Аутентичный текст, будучи письменным источником коммуникации между читателем и тек-

стом, являет собой материал культуры, восприятие и интерпретация значений культурно-аксиологических аспектов которого определяются фоновыми знаниями. Данное положение базируется на когнитивном аспекте читательской деятельности, подразумевающим интерактивный процесс осмысления содержательной стороны текста с опорой на прежде сформированные знания, что является условием глубины понимания аутентичного текста [Кузнецова, 2022, с. 34]. Поскольку «читателю необходимо объединить текстовую информацию с имеющимися знаниями, чтобы сформировать мысленное представление о смысле текста» [Smith, 2021, с. 215], понимание и интерпретация аксиологических аспектов текста как единицы культуры зависит от «культурных и мировых знаний» [Driven, 2004, с. 180], которыми обладает читатель.

Анализ отечественной и зарубежной педагогической литературы показал, что понимание аутентичного текста изучающими иностранный язык и последующее формирование фоновых знаний обучающихся во многом определяется развитостью лингвистической компетенции (Н. Д. Гальскова [Гальскова, 2006, с. 235], Е. Н. Соловова [Соловова, 2005, с. 143], Е. И. Пассов [Пассов, 2010, с. 503], Г. В. Рогова [Рогова, 1991, с. 140]) и соотносится с навыками читателей воспринимать содержательно-смысловую информацию текста [Коньшева, 2012, с. 168]. Однако, рассматривая аутентичный художественный текст как источник познания и приобщения обучающихся к социокультурным реалиям иноязычной культуры, формирование их фоновых знаний носит фрагментарный, опосредованный характер. В данном случае следует обратиться к методическому рассмотрению структуры работы с аутентичными текстами.

Работа с аутентичными текстами на занятиях по иностранному языку имеет трехступенчатую структуру: pre-reading (до чтения), while-reading (во время чтения), post-reading (после чтения). Активация фоновых знаний учащихся происходит на до-текстовом этапе [Celce-Murcia, 2001, с. 156] с целью ознакомления читателей «с проблематикой текста и встречающимися в нем социокультурными реалиями» [Воеводская, 2023, с. 52]. В связи с тем, что объем ранее сформированных фоновых знаний влияет на то, что будет извлечено из текста [Kendeou, 2007, с. 1567], активация прежде приобретенных социокультурных знаний имеет самоценное значение, выступающее необходимым условием для социокуль-

турно-ориентированного прочтения и изучения аутентичного художественного текста.

Прежде уже было отмечено, что современный аутентичный художественный текст является продуктом культуры и потому восприятие его ценностно-смыслового содержания неотделимо от учета социокультурного контекста функционирования языка. Важным аспектом релевантного и социокультурно верного прочтения текста является сформированность фоновых знаний, определяющих интерпретацию социокультурного аксиологического значения аутентичного художественного текста. Однако, отмечая ограниченность ознакомления с иноязычной культурой на до-текстовом этапе чтения без последующей интерпретации разнообразных форм проявления социокультурных реалий и феноменов в тексте, считаем, что прочтение современных аутентичных художественных текстов будет носить фрагментарный характер. В данном случае понимание социокультурного смысла текста остается поверхностным без контекстной интерпретации влияния проявлений социокультурным норм, традиций и этикета на описываемые феномены и построения культурно-релевантного прочтения текста.

В связи с тем, что чтение художественных текстов позволяет «почувствовать менталитет иностранцев, их способы передачи мыслей и чувств» [Благов, 2024, с. 59], нами была разработана матрица по выявлению социокультурного потенциала современного аутентичного художественного текста, которая позволяет сконцентрироваться на изучении социокультурной информации, представленной в тексте явными и неявными способами. Необходимо отметить, что основой проектирования матрицы послужило компонентное рассмотрение трактовок «социокультурной компетенции», в процессе которого были обозначены аспекты проявления социокультурных факторов, реалий и феноменов уклада жизни иноязычного общества. На основании полученных данных была разработана матрица, состоящая из пяти индикаторов проявления в тексте социокультурных фактов явными и неявными способами: время, среда, уклад жизни, персонажи, ресурсы [Авсиевич, 2024, с. 172–175]. Таким образом, разработанная матрица позволяет сконцентрироваться на изучении аксиологической составляющей художественного текста, в котором отражены «явления и процессы как объекты реального мира, которые социумом прописаны как некоторые ценностные характеристики, взя-

тые за ориентир» [Алиомарова, 2024, с. 449], представленные в тексте явными и неявными способами.

Результаты исследования

Опытно-экспериментальная работа проводилась в процессе реализации дисциплины «Практикум по культуре речевого общения: домашнее чтение» со студентами третьего курса очной формы обучения педагогического направления (44.03.05 «Педагогическое образование»). Данный предмет является обязательным для освоения всеми студентами педагогического направления и преподается в течение трех лет – на 1-3 курсах. Цель дисциплины – формирование аналитических навыков обучающихся по интерпретации аутентичных художественных текстов. Содержание дисциплины на третьем курсе представлено двумя тематическими модулями: изучение аутентичной художественной литературы XX века и чтение современных аутентичных художественных текстов XXI века. Особенностью курса является его практико-ориентированная структура с включением обучающихся в проектную деятельность создания материала по обсуждению содержания и социокультурных реалий иноязычного общества, отображенных в «The Thursday Murder Club», с последующим проведением семинаров с обучающимися по обсуждению романа.

Выбор данного аутентичного художественного текста обусловлен выявленным социокультурным потенциалом текста с целью формирования социокультурных фоновых знаний будущих учителей иностранного языка. Методической основой изучения социокультурно-ценностного содержания текста «Thursday Murder Club» выступает использование диагностической матрицы по выявлению социокультурного потенциала и обусловлено популярностью данного романа в стране изучаемого языка. Важно также отметить, что «Thursday Murder Club» является дебютным романом английского писателя Ричарда Османа, опубликованным в 2020 году, освящающим современные тенденции и особенности социокультурной жизни англоязычного общества.

Работа по формированию фоновых знаний будущих учителей иностранного языка в процессе чтения современного аутентичного художественного текста Ричарда Османа «Клуб убийств по четвергам» («The Thursday Murder Club») выстраивалась в два этапа в соответствии с объемом текста. Первый этап – ознакомительное чте-

ние – организован следующим образом: обучающиеся прочитывали по несколько глав к практическим занятиям, во время которых акцент ставился на обсуждение содержательной стороны текста (установление причинно-следственных связей действий героев и их описание, обсуждение конфликтов) и последующего анализа социокультурной информации. Второй этап – практико-ориентированный: обучающиеся были разделены на группы по 3-4 человека для анализа и выявления социокультурных реалий в тексте. Предоставление обучающимся возможности анализировать аксиологические аспекты репрезентации иноязычной культуры во время чтения предполагает выявление социокультурных аспектов и феноменов проявления иноязычной культуры и дальнейшей интерпретации их влияния на смысловое содержание и контекст текста. Рассмотрим способ формирования фоновых знаний о социокультурных реалиях будущих учителей иностранного языка во время чтения «The Thursday Murder Club» Р. Османа.

Важно обозначить, что до-текстовая ступень работы с современным аутентичным художественным текстом не содержала социокультурной информации. Преподавателем были даны лишь дискурсивные характеристики романа и представлены интересные факты из биографии автора Ричарда Османа с целью вовлечения и повышения интереса к чтению аутентичного текста, созданного в современных реалиях. Прежде было отмечено, что обучающиеся заранее читали несколько глав перед практическими занятиями и имели представление о содержательной стороне текста: описывали героев, ана-

лизировали проблемы и сюжет произведения, устанавливали причинно-следственные связи развития сюжета. В процессе обсуждения содержательной стороны прочитанных глав студентам были предоставлены отрывки из текста с описанием обсуждаемой ситуации с целью анализа социокультурных реалий, влияющих на ценностное восприятие развития событий и формирование портрета героев. Обратимся к примерам.

Пример 1: *«Bernard had been a professor, something in science, and had worked all around the world, including going to Dubai before anyone had heard of it. True to form, he was wearing a suit and tie to lunch, but was, nevertheless, reading the Daily Express»* [Osman, 2021, с. 5].

На основе предоставленного фрагмента текста студенты получили задание описать привычки упомянутого героя и воссоздать его портрет по следующим критериям: возраст, профессия, ритм жизни. Студенты обменялись рассуждениями в группах из 3-4-х человек. Следующий шаг – выявление неявной информации из предоставленного текста с навигацией (scaffolding) от преподавателя. Первоначально был сделан акцент на рассмотрении структуры предложения совместно со студентами в формате обсуждения его семантики: *«he was wearing a suit and tie to lunch, but was, nevertheless, reading the Daily Express»*. Обозначив сложносочинённое предложение (a compound sentence), преподаватель даёт задание проанализировать в группах цель использования *nevertheless* при описании привычек героя как способа выявления неявной социокультурной информации. Рассмотрим ответы (таблица 1):

Таблица 1.

Ответы обучающихся по выявлению и интерпретации социокультурных аспектов иноязычной культуры

Группы	Ответы обучающихся
1 группа	<i>«Вероятно, он педант, внимателен к мелочам, любит порядок и организованность. Он кажется хорошо образованным, востребованным специалистом, но немного скрытным. Кажется, что герой, вероятно, создает этот образ идеального, совершенного мужчины из элитарной культуры, но внутри он склонен читать массовую культуру и какие-то низкопробные газеты со сплетнями. Возможно, он любит сплетни».</i>
2 группа	<i>«Он пытался выглядеть джентльменом и умным человеком, но у него была слабость к таблоидам – к тому типу журналистики, который не приемлем среди джентльменов. Это делает его характер действительно противоречивым».</i>
3 группа	<i>«Сопоставление, использованное в предложении, показывает нам контраст между внешностью и личностью Бернарда. Оно раскрывает его истинные интересы, которые противоречат стилю, которого он пытается достичь».</i>
4 группа	<i>«У Бернарда огромный опыт в сфере образования, и теперь он жалеет, что нигде не применяет эти знания, поскольку находится на пенсии. Он кажется высокообразованным, успешным и уважаемым джентльменом с некоторыми утонченными привычками, но он читает низкопробный табло-</i>

ид. Он сложный персонаж, который имеет несколько противоположные интересы и взгляды. Бернард представляет себя как утонченного ученого/джентльмена, который не очень разговорчив, обычно держится особняком; однако на самом деле он любит сочные сплетни и желтую прессу. Daily Express — обычная газета с некоторыми сплетнями и фальсифицированной информацией, но он считается хорошо образованным человеком, который потратил на это свое время. Он выделяется из толпы, но он делает то же, что и другие».

Полученные ответы обучающихся позволяют прийти к следующим выводам: благодаря анализу привычек героя студенты смогли выявить социокультурный смысл реалии повседневности, — прочтение газеты *The Daily Express* — и соотнести конструируемый образ героя с социальными ожиданиями прочтения определенного типа газет. Обозначенная противоречивость портрета героя выражена через рассмотрение дискурсивных характеристик *The Daily Express* и детерминацию данной газеты как таблоида. В связи с тем, что студенты не были знакомы с английскими газетами, в процессе анализа фрагмента текста они нашли информацию о самой газете (ее темах, читателях, периодичности публикации, особенностях языкового оформления) для выявления особенности контекстуального использования *nevertheless*. Усвоив культурно-ценностные характеристики описываемого феномена прочтения газеты, студенты сопоставили внешний вид героя (костюм) с его привычками (чтение желтой прессы), подводя итоги целесообразности предоставленных сравнений действия и внешнего образа человека. Таким образом, наблюдается способность обучающихся выявлять скрытые социокультурные смыслы из текста с навигацией от преподавателя.

Теперь обратимся к следующим ответам студентов (таблица 2), не показавших аналитических навыков выявления социокультурного смысла без предоставления контекстуально-релевантных аргументов:

Таблица 2.

Ответы обучающихся по анализу социокультурных аспектов иноязычной культуры

Группы	Ответы обучающихся
5 группа	«Мы считаем, что Бернард – умный человек, который интересуется разными областями».
6 группа	«Он знаком с поп-культурой и научной сферой. Более того, будучи человеком с живым умом, он любил выражать себя, надевая костюмы».

В данных ответах продемонстрированы лишь выдвинутые предложения обучающихся без детального погружения в аксиологический пласт текста, то есть без распредмечивания культурно-

ценностного смысла номинации типа газеты *The Daily Express* при описании внешнего вида героя.

Поскольку обучающиеся обсуждали ценностное значение сопоставления привычек и внешнего вида героя в группах, фиксируя размышления в письменном виде, в дальнейшем в формате открытого обсуждения каждая группа поделилась выдвинутыми предположениями и аргументацией. В данном случае каждый обучающийся, участвовавший в анализе фрагмента текста, приобрел новые социокультурные знания об описываемых реалиях иноязычной культуры в процессе анализа и обсуждения представленного выражения без прямого участия преподавателя.

Пример 2: «*So ... and I'm Elizabeth, by the way ... no window locks, please, and no ID cards, and no need to tell us we mustn't give our PIN number to Nigerians over the phone. If I am still allowed to say Nigerians*» [Osman, 2021, с. 9].

В процессе анализа данного отрывка текста одна группа обучающихся обратила внимание на языковое оформление предложения и обосновала данную реалию проявления осторожности при высказывании расовых стереотипов в контексте современной тенденции к политкорректности (таблица 3).

Таблица 3.

Ответ обучающихся по выявлению и интерпретации социокультурных аспектов иноязычной культуры

Группа	Ответ обучающихся
1 группа	«Первая часть представляет собой предубеждение, что все пожилые люди необразованные в области современных технологий, что им нужна дополнительная помощь и уведомления о том, как быть осторожными с гаджетами и прочим. Однако наша героиня полностью осведомлена о таких вещах, поэтому ее психическое состояние, вероятно, находится в хорошем состоянии для ее возраста. Более того, она кажется тем типом сварливых пожилых людей, которые часто жалуются на изменения в языке, в жизни, и поэтому она не видит ничего плохого в том, чтобы говорить “нигерийцы”, потому что это то, что она привыкла делать».

Полученный ответ интерпретации демонстрирует способность обучающихся преобразовывать общеизвестную информацию о принятых нормах политической корректности с углублением знаний о социокультурном аспекте уклада жизни представителей страны изучаемого языка. Так, отмечается социальная политика просвещения пожилых людей, живущих в Англии, о современных способах мошенничества «*no need to tell us we mustn't give our PIN number to Nigerians over the phone*», в контексте восприятия главной героиней происходящих языковых изменений в языке «*If I am still allowed to say Nigerians*».

Однако следующие ответы (таблица 4) обучающихся представляют собой перевод фраз с английского языка на русский без дальнейшего анализа и подведения итогов определения интенции данного выражения:

Таблица 4.

Ответы обучающихся по анализу социокультурных аспектов иноязычной культуры

Группы	Ответы обучающихся
2 группа	«Героиня с сарказмом отнеслась к тому, как сейчас следует называть цветных людей, и как изменился мир со времен ее юности».
3 группа	«Скорее всего, Елизабет выражает свое мнение из-за расового стереотипа, предполагая, что все мошенники — нигерийцы».
4 группа	«Елизабет пытается быть толерантной, как это распространено в наши дни, но в силу своего возраста и взглядов она не уверена, как это следует делать».

Перейдем к рассмотрению следующего примера. Пример 3: «*Ian takes his tea over to the table, spotting anyone over sixty as he goes. Over sixty, and with Waitrose money? Give them ten years, he thinks. He wishes he'd brought some brochures*» [Osman, 2021, с. 22].

В представленном фрагменте текста упоминается продуктовый магазин **Waitrose**, и наблюдая за покупателями, посещающими данный магазин, герой размышляет об их финансовых возможностях. Прежде всего важно отметить, что перед анализом представленного фрагмента преподавателем были заданы вопросы обучающимся об их знакомстве с реалией **Waitrose**. Получив отрицательные ответы, преподаватель дал следующие инструкции: 1) найти в интернете информацию о том, что представляет собой данный магазин; 2) сравнить цены на продукты в **Waitrose** с ценами в других продуктовых магазинах

Англии; 3) на основе полученных сведений прийти к выводу о социокультурном значении номинации **Waitrose** в контексте изучения финансовых возможностей людей осуществлять покупки в данном магазине. Обратимся к ответу обучающихся (таблица 5), продемонстрировавших способность установить контекстуальную связь между наименованием магазина и влиянием социокультурного значения **Waitrose** на контекст восприятия посетителей:

Таблица 5.

Ответ обучающихся по выявлению и интерпретации социокультурных аспектов иноязычной культуры

Группа	Ответ обучающихся
1 группа	«Waitrose намного дороже, чем Tesco. Waitrose больше подходит для более высокого класса и поэтому герой размышляет о том, чтобы в этом магазине рекламировать посетителям брошюры с его дорогостоящим домом для пенсионеров, потому что они смогут себе это позволить».

В настоящем случае обучающиеся приобрели социокультурное знание о **Waitrose** и сконцентрировались на финансовом положении людей, делающих покупки в упомянутом магазине: «*Waitrose больше подходит для более высокого класса*». Используя полученную информацию о социальной реалии, презентующей уклад жизни представителей иноязычного общества, обучающиеся проанализировали социальные возможности людей, и тем самым аргументировали контекстуальное употребление фразы героя: «*Give them ten years, he thinks. He wishes he'd brought some brochures*». Таким образом, сформированное фоновое знание позволило обучающимся выявить культурно-ценностное значение вышеупомянутой реплики героя, что углубило их понимание данного фрагмента текста.

Ответы обучающихся, представленные в таблице 6, демонстрируют приобретенное знание о социокультурной реалии (магазин **Waitrose**). В настоящем случае было изучено социокультурное значение посещения упомянутого магазина представителями английского общества с описанием их финансовых возможностей, однако влияние выявленного ценностного значения реалии социальной жизни на контекст текста осталось неосвященным и непроанализированным:

Таблица 6.

Ответы обучающихся по анализу социокультурных аспектов иноязычной культуры

Группы	Ответы обучающихся
2 группа	«Waitrose — один из самых дорогих продуктов в Великобритании. Продукты там высокого качества, а в самом магазине вы можете получить некоторые регулярные льготы. Уровень обслуживания высокий, поэтому люди, которые посещают это место, богаты и в основном из высшего класса, по сравнению с другими, особенно такими как Iceland, которые имеют более низкое качество и гораздо более низкие цены. Можно сказать, что Waitrose — это магазин для людей, которые любят подчеркивать статус своего дохода, поскольку он должен быть достаточно высоким. Русская версия этой сети магазинов, вероятно, Вкусвилл или Азбука вкуса».
3 группа	«Waitrose — самая дорогая сеть супермаркетов в Англии. Несмотря на высокое качество продукции и обслуживания, англичане не очень-то туда ходят. Там большие очереди и это отличный выбор для тех, кто не хочет сэкономить деньги».
4 группа	«Waitrose — это дорогой супермаркет, в нем можно купить высококачественные продукты».
5 группа	«Waitrose можно сравнить с Азбукой Вкуса в России по качеству продукции и высоким ценам. Более того, у нее есть свои бренды, связанные с органическими продуктами и т. д.».
6 группа	«Некоторые продукты в Waitrose стоят дороже за счет особого качества уникальных товаров, которые принесли большую часть дохода. В этом магазине можно купить органическую еду супер высокого качества. Waitrose дает простые преимущества — бесплатный кофе или чай».

Заключение

Современный аутентичный художественный текст, являющийся фактом культуры, отражает как аксиологические аспекты организации социальной жизни представителей иноязычного общества, так и особенности построения коммуникации в соответствии с культурными традициями и социальными нормами жизни людей страны, язык которой изучается.

Благодаря выявленному социокультурному потенциалу современного аутентичного художественного текста, изучение культурно-ценностных реалий, традиций и способа мышления представителей страны изучаемого языка происходит в процессе чтения, во время которого у обучающихся приобретаются фоновые знания. Главным преимуществом формирования фоновых знаний будущих учителей иностранного языка в процессе чтения выступает контекстуальная обусловленность наименования единиц культуры. Во время ознакомления с ценностным содержанием социокультурного феномена, поведения, аспекта жизни, упомянутого в тексте, обучающиеся приобретают фоновое знание, позволяющее в дальнейшем интерпретировать и анализировать аксиологический пласт текста и устанавливать взаимосвязь между социокультурными реалиями и их влиянием на его содержательный и языковой аспекты. Таким образом, признание фундаментальной роли формирования фоновых знаний в процессе изучения культурно-ценностного содержания современного аутен-

тичного художественного текста обуславливает погружение в изучение аспектов репрезентации культуры в процессе чтения. Представленный способ формирования фоновых знаний будущих учителей иностранного языка позволяет углубить смысловое понимание реплик и поведения героев в контексте установления связи между репрезентацией социокультурных аспектов проявления иноязычной культуры и их влиянием на контекст повествования.

Библиографический список

1. Авсиевич П. Д. Выявление социокультурного потенциала современного аутентичного художественного текста / П. Д. Авсиевич, Е. В. Неборский // Проблемы современного образования. 2024. № 3. С. 168–183.
2. Авсиевич П. Д. Изучение социокультурных реалий иноязычной культуры на материале аутентичного художественного текста в обучении иностранному языку // Язык. Культура. Коммуникация : мат. XVI межд. научно-практ. конф. им. проф. С. А. Борисовой, приуроченной к 35-летию Ульяновского гос. ун-та. Ч. 2. Ульяновск : Ульяновский гос. ун-тет, 2023. С. 3–6.
3. Алиомарова Г. И. The axiological component of a literary text // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 5 (108). С. 448–450.
4. Ананьина М. А. Обучение интерпретации художественного текста с использованием аллюзивных имен как одно из направлений лингвокультурной языковой педагогики // Концепт. 2023. № 9. С. 105–116.
5. Ахманова О. С. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема / О. С. Ахманова, И. В. Гюбенет // Вопросы языкознания. 1977. № 3. С. 47–54.
6. Благов Ю. В. Применение коммуникативного подхода в обучении иностранному языку: реализация педагогического потенциала художественной литера-

туры // Современное педагогическое образование. 2024. № 2. С. 58–60.

7. Воеводская Е. А. Художественный текст как средство достижения личностных результатов овладения иностранным языком / Е. А. Воеводская, И. А. Медведев // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-3. С. 51–54.

8. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учебное пос. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. 3-е изд., стер. Москва : Академия, 2006. 336 с.

9. Гюббенет И. В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста. Москва : Изд-во МГУ, 1991. 205 с.

10. Калафато Р. Художественная литература в обучении английскому языку в России // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 91–116.

11. Конышева А. В. Теория и методика организации контроля знаний по иностранному языку. Минск : БНТУ, 2012. 228 с.

12. Корякина А. А. Иноязычное образование как образование межкультурное // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, №. 2 (35). С. 186–188.

13. Корякина А. А. Концептуализация культуры в межкультурных исследованиях // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №. 79-4. С. 68–70.

14. Корякина А. А. Языковая социализация в социокультурном контексте / А. А. Корякина, Р. И. Савина // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2024. №. 3 (80). С. 141–147.

15. Кубрякова Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. Москва : Языки славянской культуры, 2004. 560 с. (Язык. Семиотика. Культура).

16. Кузнецова М. А. Методика формирования фоновых знаний у учащихся начальной школы в процессе работы над англоязычной сказкой. Санкт-Петербург, 2022. 282 с.

17. Мякшева О. В. Лингвистический анализ художественного текста как ключ к его осмыслению: когнитивно-дискурсивный аспект // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2023. Т. 14, №. 3. С. 704–718.

18. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. Ростов-на-Дону : Феникс; Москва : Глосса-Пресс, 2010. 640 с. (Настольная книга преподавателя иностранного языка).

19. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. Москва : Просвещение, 1991. 287 с. (Б-ка учителя иностр. яз.).

20. Савинова Н. А. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной

компетенции / Н. А. Савинова, Л. В. Михалева // Вестник Томского государственного университета. 2007. №. 294. С. 116–119.

21. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций : пос. для студентов пед. вузов и учителей. 3-е изд. Москва : Просвещение, 2005. 239 с.

22. Шеина И. М. Роль фоновых знаний в понимании иноязычного текста // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 6. С. 111–117.

23. Anderson R. C., Spiro R. J., Anderson M. C. Schemata as scaffolding for the representation of information in connected discourse // American Educational Research Journal. 1978. Т. 15, №. 3. С. 433–440.

24. Boldyrev N. N. et al. The interpretive dominant in the cognitive theory of language // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. №. 83. P. 1-8.

25. Celce-Murcia M., McIntosh L. Teaching English as a second or foreign language. Third edition. Heinle ELT, 2001. P. 584.

26. Cognitive exploration of language and linguistics / ed. by René Dirven, Marjolijn Verspoor; in collab. with Johan De Caluwé [et al.]. 2-nd rev. ed. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, cop. 2004. P. 277.

27. Kendeou P., Van Den Broek P. The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts // Memory & cognition. 2007. Т. 35, №. 7. С. 1567–1577.

28. Nelson K. Cognition in a Script Framework. In Social Cognition Development. J. H. Flavell and L. Ross, eds. // Cambridge, U K: Cambridge University Press. 1981. Pp. 97–118.

29. Osman R. The Thursday Murder Club: A Novel. Vol. 1. London: Penguin, 2021. 390 p.

30. Rikhsibayevna I. T. Literary Texts as a Basis of Social Competence Formation in the Foreign Language Learning Process at High Schools // Eurasian Scientific Herald. 2022. Т. 6. С. 31–36.

31. Sharifian F. Cultural linguistics and world Englishes // World Englishes. 2015. № 34(4). P. 515–532.

32. Shmigareva L. O. The role of home reading in the formation of foreign language speech skills // Russian Linguistic Bulletin. 2023. №. 5 (41). С. 266–272.

33. Smith R. et al. The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review // Reading Psychology. 2021. Т. 42. №. 3. С. 214–240.

34. Stevens K. C. The effects of background knowledge on the reading comprehension of ninth grades. // Journal of Reading Behaviour. 1980. Vol. XII, № 2. P. 151–154.

35. Tikhomirova Y. A. Teaching English through contemporary British literature and CLIL: an integrative approach // Филологический класс. 2024. С. 183–191.

36. Vetchinova M. N., Rybak M. V. The advancement of cultural approach to foreign language teaching in Rus-

sia at the edge of the XX – XXIst century // Сервис plus. 2023. Т. 17, №. 4. С. 90–98.

Reference list

1. Avsievich P. D. Vyjavlenie sociokul'turnogo potentsiala sovremennogo autentichnogo hudozhestvennogo teksta = Identifying the sociocultural potential of a contemporary authentic artistic text / P. D. Avsievich, E. V. Neborskij // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2024. № 3. S. 168–183.
2. Avsievich P. D. Izuchenie sociokul'turnykh realiy inojazychnoj kul'tury na materiale autentichnogo hudozhestvennogo teksta v obuchenii inostrannomu jazyku = Study of sociocultural realities of foreign language culture on the material of an authentic artistic text in teaching a foreign language // Jazyk. Kul'tura. Kommunikacija : mat. XVI mezhd. nauchno-prakt. konf. im. prof. S. A. Borisovoj, priurochennoj k 35-letiju Ul'janovskogo gos. un-teta. Ch. 2. Ul'janovsk : Ul'janovskij gos. un-tet, 2023. S. 3–6.
3. Aliomarova G. I. The axiological component of a literary text // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2024. №. 5 (108). S. 448–450.
4. Anan'ina M. A. Obuchenie interpretacii hudozhestvennogo teksta s ispol'zovaniem alljuzivnykh imen kak odno iz napravlenij lingvokul'turnoj jazykovoj pedagogiki = Teaching the interpretation of artistic text using allusive names as one of the aspects of linguistic and cultural language pedagogy // Koncept. 2023. № 9. S. 105–116.
5. Ahmanova O. S. «Vertikal'nyj kontekst» kak filologicheskaja problema = «Vertical context» as a philological problem / O. S. Ahmanova, I. V. Gjubbenet // Voprosy jazykoznanija. 1977. № 3. S. 47–54.
6. Blagov Ju. V. Primenenie kommunikativnogo podhoda v obuchenii inostrannomu jazyku: realizacija pedagogicheskogo potentsiala hudozhestvennoj literatury = Applying a communicative approach in teaching a foreign language: realizing the pedagogical potential of fiction // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2024. № 2. S. 58–60.
7. Voevodskaja E. A. Hudozhestvennyj tekst kak sredstvo dostizhenija lichnostnykh rezul'tatov ovladenija inostrannym jazykom = Artistic text as a means of achieving personal results of mastering a foreign language / E. A. Voevodskaja, I. A. Medvedev // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. №. 78-3. S. 51–54.
8. Gal'skova N. D. Teorija obuchenija inostrannym jazykam: lingvodidaktika i metodika = Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methodology : uchebnoe pos. dlja stud. lingv. un-tov i fak. in. jaz. vyssh. ucheb. zavedenij / N. D. Gal'skova, N. I. Gez. 3-e izd., ster. Moskva : Akademija, 2006. 336 s.
9. Gjubbenet I. V. Osnovy filologicheskoi interpretacii literaturno-hudozhestvennogo teksta = Fundamentals of philological interpretation of literary and artistic text. Moskva : Izd-vo MGU, 1991. 205 s.
10. Kalafato R. Hudozhestvennaja literatura v obuchenii anglijskomu jazyku v Rossii = Fiction in teaching English in Russia // Voprosy obrazovaniya. 2018. № 2. S. 91–116.
11. Konysheva A. V. Teorija i metodika organizacii kontrolja znaniy po inostrannomu jazyku = Theory and methods for organizing knowledge control in a foreign language. Minsk : BNTU, 2012. 228 s.
12. Korjakina A. A. Inojazychnoe obrazovanie kak obrazovanie mezhkul'turnoe = Foreign language education as an intercultural education // Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2021. Т. 10, №. 2 (35). S. 186–188.
13. Korjakina A. A. Konceptualizacija kul'tury v mezhkul'turnykh issledovanijah = Conceptualizing culture in intercultural studies // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. №. 79-4. S. 68–70.
14. Korjakina A. A. Jazykovaja socializacija v sociokul'turnom kontekste = Language socialization in a sociocultural context / A. A. Korjakina, R. I. Savvina // Kaspijskij region: politika, jekonomika, kul'tura. 2024. №. 3 (80). S. 141–147.
15. Kubrjakova E. S. Jazyk i znanie. Na puti poluchenija znaniy o jazyke: chasti rechi s kognitivnoj točki zrenija. Rol' jazyka v poznanii mira = Language and knowledge. On the way to gaining knowledge about language: parts of speech from a cognitive point of view. The role of language in knowing the world. Moskva : Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2004. 560 c. (Jazyk. Semiotika. Kul'tura).
16. Kuznecova M. A. Metodika formirovanija fonovykh znaniy u uchashhihsja nachal'noj shkoly v processe raboty nad anglojazychnoj skazkoj = The method of forming background knowledge among primary school students in the process of working on an English-language fairy tale. Sankt-Peterburg, 2022. 282 s.
17. Mjaksheva O. V. Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta kak ključ k ego osmysleniju: kognitivno-diskursivnyj aspekt = Linguistic analysis of an artistic text as a key to its comprehension: cognitive-discursive aspect // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Teorija jazyka. Semiotika. Semantika. 2023. Т. 14, №. 3. S. 704–718.
18. Passov E. I. Urok inostrannogo jazyka = Foreign language lesson / E. I. Passov, N. E. Kuzovleva. Rostov-na-Donu : Feniks; Moskva : Glossa-Press, 2010. 640 s. (Nastol'naja kniga prepodavatelja inostrannogo jazyka).
19. Rogova G. V. Metodika obuchenija inostrannym jazykam v srednej shkole = Methodology of teaching foreign languages in secondary school / G. V. Rogova, F. M. Rabinovich, T. E. Saharova. Moskva : Prosveshchenie, 1991. 287 s. (B-ka uchitelja inostr. jaz.).
20. Savinova N. A. Autentichnye materialy kak sostavnaja chast' formirovanija kommunikativnoj kompetencii = Authentic materials as an integral part of the formation of communicative competence / N. A. Savinova, L. V. Mihaleva // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2007. №. 294. S. 116–119.

21. Solovova E. N. Metodika obuchenija inostrannym jazykam: bazovyj kurs lekcij = Methodology of teaching foreign languages: basic course of lectures : pos. dlja studentov ped. vuzov i uchitelej. 3-e izd. Moskva : Prosveshhenie, 2005. 239 s.
22. Sheina I. M. Rol' fonovyh znaniy v ponimanii inojazychnogo teksta = The role of background knowledge in understanding foreign language text // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2009. № 6. S. 111–117.
23. Anderson R. C., Spiro R. J., Anderson M. C. Schemata as scaffolding for the representation of information in connected discourse // American Educational Research Journal. 1978. T. 15, № 3. S. 433–440.
24. Boldyrev N. N. et al. The interpretive dominant in the cognitive theory of language // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. № 83. P. 1–8.
25. Celce-Murcia M., McIntosh L. Teaching English as a second or foreign language. Third edition. Heinle ELT, 2001. P. 584.
26. Cognitive exploration of language and linguistics / ed. by René Dirven, Marjolijn Verspoor; in collab. with Johan De Caluwé [et al.]. 2-nd rev. ed. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, cop. 2004. P. 277.
27. Kendeou P., Van Den Broek P. The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts // Memory & cognition. 2007. T. 35, № 7. S. 1567–1577.
28. Nelson K. Cognition in a Script Framework. In Social Cognition Development. J. H. Flavell and L. Ross, eds. // Cambridge, U K: Cambridge University Press. 1981. Pp. 97–118.
29. Osman R. The Thursday Murder Club: A Novel. Vol. 1. London: Penguin, 2021. 390 p.
30. Rikhsibayevna I. T. Literary Texts as a Basis of Social Competence Formation in the Foreign Language Learning Process at High Schools // Eurasian Scientific Herald. 2022. T. 6. S. 31–36.
31. Sharifian F. Cultural linguistics and world Englishes // World Englishes. 2015. № 34(4). P. 515–532.
32. Shmigareva L. O. The role of home reading in the formation of foreign language speech skills // Russian Linguistic Bulletin. 2023. № 5 (41). C. 266–272.
33. Smith R. et al. The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review // Reading Psychology. 2021. T. 42. № 3. S. 214–240.
34. Stevens K. C. The effects of background knowledge on the reading comprehension of ninth grades. // Journal of Reading Behaviour. 1980. Vol. XII, № 2. P. 151–154.
35. Tikhomirova Y. A. Teaching English through contemporary British literature and CLIL: an integrative approach // Filologicheskij klass. 2024. S. 183–191.
36. Vetchinova M. N., Rybak M. V. The advancement of cultural approach to foreign language teaching in Russia at the edge of the HH – HH1st century // Servis plus. 2023. T. 17, № 4. S. 90–98.

Статья поступила в редакцию 21.07.2025; одобрена после рецензирования 15.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 21.07.2025; approved after reviewing 15.08.2025; accepted for publication 11.09.2025

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-132

EDN: NZWTYZ

Практико-ориентированное обучение будущих инженеров в системе иноязычной подготовки

Вита Витальевна Воног

Кандидат культурологии, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков для инженерных направлений института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет. 660041, г. Красноярск, Свободный пр., 82А

vonog_vita@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0710-2662>

Аннотация. В настоящее время повышенный интерес к инженерному образованию объясняется внешнеэкономической деятельностью государства, направленной на решение глобальных проблем. Практическая ориентированность обучения определяется моделированием производственных задач с привлечением представителей рынка труда, выступающих в качестве экспертов при решении производственно-ситуационных заданий, имитирующих профессиональное общение будущего инженера, в том числе в системе иноязычной подготовки. Результативность обучения зависит от коммуникативных навыков студентов, формирующихся не только в процессе изучения системы языковых (вербальных и невербальных) норм, но при анализе и осмыслении зарубежного практического опыта в различных областях науки и техники через чтение источников на русском и иностранном языках и составление терминологического лексикона тезаурусного типа, соответствующего инженерному профилю обучения студента.

Целью статьи является рассмотрение технологии практико-ориентированного обучения в процессе поэтапного овладения умениями говорения в монологических и диалогических высказываниях студентов, способствующих эффективному решению производственно-ситуационных заданий, коррелирующих с профессиональной деятельностью будущих инженеров. Автор приводит алгоритм освоения технологии практико-ориентированного обучения в системе иноязычной подготовки, согласно рекомендациям Т. С. Серовой, адаптированный под инженерный профиль обучения студентов. Исследование, основанное на апробации алгоритма, сопровождаемое примерами упражнений, разработанных для студентов направления подготовки «Строительство уникальных зданий и сооружений», позволяет автору сделать вывод об эффективности предложенной технологии на основании расширенного взаимодействия и вовлеченности студентов при решении производственно-ситуационных заданий в системе иноязычной подготовки.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение; профессиональная личность инженера; производственно-ситуационные задачи; система иноязычной подготовки; терминологический лексикон тезаурусного типа; говорение

Для цитирования: Воног В. В. Практико-ориентированное обучение будущих инженеров в системе иноязычной подготовки // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 132–138. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-132>. <https://elibrary.ru/NZWTYZ>

Original article

Practically oriented training of future engineers in the system of foreign language training

Vita V. Vonog

Candidate of culturology, associate professor, head of the department of foreign languages for engineering, school of philology and language communication, Siberian federal university, 660041, Krasnoyarsk, Svobodny ave., 82A
vonog_vita@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0710-2662>

Abstract. Currently, the increased interest in engineering education is explained by the foreign economic activity of the state aimed at solving global problems. The practical orientation of training is determined by the modeling of production tasks with the involvement of representatives of the labor market, acting as experts in solving production-situational tasks that simulate the professional communication of a future engineer, including in the foreign language training system.

The effectiveness of training depends on the communicative skills of students, which are formed not only in the process of studying the system of linguistic (verbal and non-verbal) norms, but also in the analysis and comprehension of foreign

practical experience in various fields of science and technology through reading sources in Russian and foreign languages making a thesaurus-type terminological lexicon corresponding to the engineering profile of the student's training. The purpose of the article is to consider the technology of practically oriented training in the process of gradual mastering of speaking skills in monologue and dialogic statements of students, contributing to the effective solution of production-situational tasks that correlate with the professional activities of future engineers. The author presents an algorithm for mastering the technology of practically oriented learning in the system of foreign language training, according to the recommendations of T. S. Serova, adapted to the engineering profile of students' education. The study, based on testing the algorithm, accompanied in the article by examples of exercises developed for students in the field of training «Construction of unique buildings and structures», allows the author to draw a conclusion about the effectiveness of the proposed technology, based on the expanded interaction and involvement of students in solving production-situational tasks in the system of foreign language training.

Key words: practically oriented learning; engineer professional personality; production-situational tasks; foreign language training system; thesaurus-type terminological lexicon; speaking

For citation: Vonog V. V. Practically oriented training of future engineers in the system of foreign language training. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 132-138. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-132>. <https://elibrary.ru/NZWTYZ>

Введение

Внешнеэкономическая деятельность государства, направленная на совместное решение глобальных проблем, объясняет повышенный интерес к инженерному образованию. Меняется инженерное мышление, которое приобретает гуманитарную составляющую, развивающую творческую научно-поисковую деятельность, конструктивно-критическое мышление, а также коммуникативную компетентность будущего инженера. Его конкурентоспособность определяется и способностью осуществлять взаимодействие с индустриальными партнерами в полилингвальной среде. Полилингвальность характеризуется коммуникацией представителей разных культур на языке глобальной коммуникации [Зникина, 2021], в нашем случае – английском языке.

Потребность в эффективной коммуникации в рамках внешнеэкономического взаимодействия с потенциальными представителями рынка труда регламентируется и нормативно-правовой документацией, определяющей требования, предъявляемые к специалистам инженерного профиля. Кроме умения составлять отчетные документы на языке иностранного государства (ПС 20.012), читать техническую документацию (ПС 31.007) и решать производственные задачи на иностранном языке (ПС 40.049), обязательным является знание профессиональной терминологии на английском языке (ПС 29.003), в том числе – в области логистики и финансов (ПС 40.049), технологии ведения переговоров на иностранном языке (ПС 31.010) [ФГОС ВО с учётом профессиональных стандартов].

Более того, необходимость в эффективном взаимодействии в полилингвальной среде объясняет

внимание к практико-ориентированному обучению иностранному языку, которое достигается благодаря решению производственных задач в условиях конструктивного межкультурного диалога [Крупченко, 2019]; интеграции профессионально ориентированного и предметно-языкового подхода [Yang, 2020]; проектной деятельности с использованием аутентичных аудио- и видеоматериалов [Бажутина, 2023; Левитан, 2018], коммуникативно-речевых ситуаций с опорой на иностранные источники информации [Крылов, 2023]. Кроме перечисленных принципов, работы Т. С. Серовой и М. П. Коваленко подтверждают правомерность требований профессиональных стандартов, регламентирующих особое внимание составлению профессионального лексикона тезаурусного типа, способствующему более точному пониманию и осмыслению профессиональных текстов при чтении и аудировании при решении производственно-ситуационных задач [Коваленко, 2024].

Результатом практико-ориентированного обучения в системе иноязычной подготовки является формирование профессиональной языковой личности [Елохова, 2015], которая дополняет трех-уровневое понятие «языковой личности» Ю. Н. Караулова [Караулов, 2010] коммуникативно-компетентным уровнем, представленным профессионально-коммуникативным взаимодействием с учетом ролевых требований профессии, целей профессиональной деятельности и успешности профессиональной самореализации [Мыскин, 2013].

В инженерном образовании осуществление профессионального общения реализуется в соответствии с потребностями коммуникативной ситуации и целями профессиональной деятельности, актуализированными потребностями рынка труда,

в том числе потенциального работодателя, присутствие которого регламентируется ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (гл. 1 ст. 2, гл. 2 ст. 10 Закона). Интеграция интересов работодателей в систему иноязычной подготовки требует выработки традиционных и инновационных подходов при решении производственно-ситуационных задач. Моделирование профессиональной деятельности в системе иноязычной подготовки объясняет внимание к алгоритму освоения технологии практико-ориентированного обучения в системе иноязычной подготовки, результатом обучения которого становится формирование профессиональной личности инженера – *интегративного, динамического качества личности, включающего в себя личностные характеристики и профессиональные компетенции субъекта профессиональной деятельности, формирование которых способствует выработке инновационных подходов при решении производственных задач в условиях конструктивного межкультурного диалога с потенциальным работодателем в процессе будущей профессиональной деятельности* [Воног, 2023].

Результативность системы иноязычной подготовки зависит от коммуникативных навыков студентов, формирующихся не только в процессе изучения системы языковых (вербальных и невербальных) норм, но при анализе и осмыслении зарубежного практического опыта в различных областях науки и техники, через составление терминологического лексикона тезаурусного типа и его употребление при решении производственно-ситуационных задач.

Разработка заданий основана на комплексном изучении современного состояния науки в инженерной отрасли, дополняемая требованиями представителей рынка труда, а также многолетней практикой обучения иностранному языку преподавателей-разработчиков. Составленные производственно-ситуационные задачи входят в фонд оценочных средств результатов обучения студентов инженерного профиля обучения, так как их решение требует не только сформированной иноязычной компетенции, но и предметного знания таких дисциплин, как начертательная геометрия, физика, математика, сопротивление материалов. В частности, для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Строительство уникальных зданий и сооружений», разрабатываются практические задания по сооружению, реконструкции производственных и жилых зданий, коммуникаций, объектов ин-

фраструктуры, актуализируемые в соответствии с их трудовыми функциями.

Методы исследования

Метод содержательного обобщения педагогической методической литературы позволил автору определить функционал производственно-ситуационных задач в процесс формирования профессиональной личности инженера, который обеспечивает последовательный переход от овладения навыками чтения аутентичной литературы и извлечения необходимой информации к самостоятельному решению производственных заданий, имитирующих профессиональную деятельность [Кольга, 2023]. Создается преемственность профессионального лексикона тезаурусного типа и иноязычных коммуникативных навыков в процессе научного поиска, аргументации и решения производственно-ситуационных задач, а также осуществляется возможность интеграции междисциплинарных связей, имеющих важное значение в будущей профессиональной деятельности инженера.

Решение производственно-ситуационных задач в системе иноязычной подготовки реализуется в несколько этапов. При осуществлении первого этапа совершается поисково-референтное чтение, выявляются и фиксируются ключевые слова-термины – смысловая группа, отражающая фрагмент технической сферы строительства домов, видов фундаментов и свай [Алексеева, 2023].

Например: *Read two articles in the field of construction and piles. Choose the most frequent terms connected to the topic under discussion.*

Text 1. The finest houses stand the test of time, enduring through generations. It begins with a solid base. Century Home Builders are renowned for constructing robust **residential** buildings. CHB specializes in various **shallow foundations**, such as **monolithic foundations**, which, in certain regions, offer stability. This involves a single pour for both the floor slab and the foundation, extending it deeper beneath **load-bearing walls** to effectively bear the building's weight. We also provide spread foundations with **stem walls**. These foundations feature broad footings positioned two feet beneath the walls, with stem walls rising above ground level. This protects structural walls from moisture and pests. For coastal regions prone to flooding, we offer foundation piers with **grade beams**. These beams support the load-bearing walls while creating a crawl space beneath the house, preventing floodwater from inundating the first floor. Every CHB home comes with

a guarantee against shifting, cracking, or settling caused by **freezing** and **thawing** ground. CHB constructions are engineered for longevity.

Text 2. The cornerstone of any construction project is undoubtedly its foundation. Depending on the architectural blueprint and the properties of the ground, constructors have a variety of foundation and piling techniques at their disposal. Structures bearing significant weight benefit most from **deep foundations**. Options include drilled foundations utilizing **cast-in-place piles**, or **driven foundations** employing **bearing piles**, installed with the aid of a **pile driver**. These deep foundations are particularly effective when they can reach bedrock. **Caissons** can provide additional support for piles in a deep foundation. When dealing with clay-rich soils, **friction piles**, or **friction plus bearing piles**, are typically the preferred solution. Situations involving lateral pressure, however, necessitate a different approach. **Sheet piles**, for example, are excellently suited for retaining earth embankments. The careful selection of foundation type ensures the structure's integrity and longevity.

В данных текстах по строительной тематике, как и в других, близких к ним по смысловому содержанию, наиболее часто встречаются терминологические единицы, выражающие простые понятия, например, *pier – foundation – residential – freeze*; сложные понятия, например, *monolithic foundation – spread foundation – shallow foundation – grade beam – stem wall*; многокомпонентные понятия, например, *cast-in-place piles – friction plus bearing pile*.

Вторым этапом является уточнение словарного и контекстного значения терминологических единиц через представление в дефинициях.

Например: *Match the words with the definitions.*

1. *a concrete post that sits on piers and support load bearing walls. Эталон: stem wall;*

2. *sections of concrete that lie below the foundation. Эталон: footing;*

3. *a foundation that distributes the weight from walls and columns over an area. Эталон: spread foundation;*

4. *a foundation poured with a floor slab and with deeper parts below load bearing walls. Эталон: monolithic foundation;*

5. *a concrete post formed by pouring concrete into a drilled hole. Эталон: pier;*

6. *a structure that rises above grade to which structural walls attach. Эталон: grade beam;*

7. *made up of many homes. Эталон: residential;*

8. *to become ice due to cold conditions. Эталон: freeze;*

9. *a foundation that is constructed close to the surface Эталон: shallow foundation.*

На третьем и четвертом этапах акцент делается на речевых навыках – аудировании и говорении. Они применяются при решении практических задач, моделирующих реальные производственные ситуации. При этом активно используется профессиональная лексика, представленная в виде тезауруса.

Например: *Listen to the dialogue between a contractor and a potential home owner. What is the reason a contractor makes a call? What is a contractor going to do next?*

В рамках пятого этапа осуществляются речевые лексические и морфологические операции в речевых действиях говорения на основе употребления информации, получаемой в процессе чтения источников на русском и иностранном языках.

Например: *Write a report about the following types of foundations: monolithic foundation and spread foundation with stem walls. Describe pros and cons in terms of Siberian conditions. Specify the use of piles.*

В рамках шестого этапа осуществляется речевое диалогическое общение с целью обмена информацией, мнениями, опытом в процессе решения производственно-ситуационной задачи.

Например, *With a partner, act out the roles of a potential home owner and a contractor. Discuss types of shallow foundations, strengths and weaknesses of foundation types.*

В рамках седьмого этапа студент выполняет и публично защищает проект по теме строительства домов, видов фундаментов и свай с учетом своего опыта прохождения производственной практики, а также чтения профессионально ориентированной литературы на русском и иностранном языках. Данный этап включает ведение дискуссии и аргументирование своей позиции с обязательным включением профессионального лексикона тезаурусного типа.

Результаты исследования

Сибирский федеральный университет стал площадкой для экспериментального обучения (ЭО) среди групп образовательного уровня «специалитет» направления подготовки «Строительство уникальных зданий и сооружений». ЭО сопровождается экспертной работой потенциального работодателя, в лице которого могут выступать представители территориального градо-

строительного института «Гражданпроект», строительных компаний «Омега», «Сибиряк», «СМ Сити», специализирующиеся на проектировании и строительстве жилых зданий, домов, автодорог в Красноярском крае.

Интеграция работодателя в процесс решения производственно-ситуационных задач в системе иноязычной подготовки осуществляется при совместном обсуждении докладов и презентаций, связанных с профилем будущей специальности студентов, а также источников на русском и иностранном языках, которые послужили основой для составления профессионального лексикона тезаурусного типа с последующей разработкой инновационных решений при обсуждении и демонстрации тем, посвященных разным видам фундаментов, типам свай, применяемых при строительстве одноэтажных и многоэтажных домов, динамике грунтов, системам автоматизированного проектирования в проектной технологии. Формирование навыков решения производственно-ситуационных задач, алгоритм подачи материала на публике, а также основные этапы презентационного выступления, включая языковые клише, способствующие точному изложению мысли и аргументации, представлены в учебниках «English for transport engineers» [Ступина, 2019], «English for Fashion and Furniture Designers» [Рыжова, 2018a], «English for Graphic Designers» [Рыжова, 2018б].

Оценивание результатов обучения решению производственно-ситуационных задач в системе иноязычной подготовки определяется качественными и количественными показателями. Качественными показателями являются:

✓ *решение коммуникативно-речевой задачи*, определяемое в том числе знаниями смежных дисциплин в строительной практике. Например: *You are a potential home owner. Talk to a contractor about column foundation for your future house in terms of permafrost conditions. Define its features, strengths and weaknesses. Calculate the cost of a house erected on a column foundation.*

✓ *взаимодействие с потенциальным партнером* с учетом использования таких клише при составлении диалога и уточнении информации, как *I'm confused about, wait ..., I thought that, Can I ask ...? Have you thought about ...? The problem is ... Are there any drawbacks ...?*

✓ *адекватный выбор лексических единиц*, включая профессиональный лексикон тезаурусного типа, способствующий точному изложению мысли и аргументации высказывания. Например,

при обсуждении строительства сооружений на столбчатом фундаменте в условиях вечной мерзлоты профессиональный лексикон тезаурусного типа включает такие терминологические единицы, выражающие простые понятия, как *conditions, piles, columns, freeze, thaw, support, pour, floor, subfloor, slabs*; сложные понятия, например, *column foundation, permafrost area, pile driver; foundation pier, stem walls, cold conditions*, многокомпонентные понятия, например, *cast-in-place piles, load bearing walls, high-rise buildings*.

Количественным показателем результатов обучения является количество контрольных мероприятий, в которых студент принял участие с докладом по теме научного исследования. Примерами докладов студентов могут быть такие темы, как «Wooden net vault used in permafrost area», «Green construction: is it possible in Krasnoyarsk?», «Features of residential construction in Siberia», актуальные в рамках работы научных школ Сибирского федерального университета по металлоконструкциям, освоению территории вечной мерзлоты, очистке сточных вод, уменьшению углеродного следа, комфорту окружающей среды.

Количественными показателями могут быть доклады и публикации студентов, задействованных в НИР в международной конференции «Язык, дискурс, интеркультура в коммуникативном пространстве человека» в секции «Английский язык как ресурс научных исследований»; всероссийской научно-технической конференции «Научные чтения молодых исследователей» в секции «Актуальные проблемы научных исследований молодежи: перспективные технологии и анализ мирового опыта»; всероссийской научно-технической конференции с международным участием «Борисовские чтения» в секции «Английский язык для специальных целей».

Результаты обучения показали положительную динамику в освоении иноязычной компетенции на примере решения производственно-ситуационных заданий в системе иноязычной подготовки. Улучшению качественных и количественных показателей способствовала и интеграция работодателя в образовательный процесс, позволяющая актуализировать повестку производственно-ситуационных заданий, адаптируемых согласно потребностям рынка труда. Моделирование профессиональной деятельности на примере производственно-ситуационных заданий позволяет мотивировать студентов к чтению источников информации на русском и иностранном языках для более полного анализа и аргументации своей по-

зиции по заявленной производственной задаче с самостоятельно составленным профессиональным лексиконом тезаурусного типа.

Заключение

Преимуществом системы иноязычной подготовки является моделирование профессиональной деятельности будущих инженеров через решение производственно-ситуационных заданий, которому предшествуют составление терминологического лексикона тезаурусного типа; уточнение контекстного значения терминологических единиц через их дефиниции; речевые действия говорения при решении задач в профессии инженера с включением профессионального лексикона тезаурусного типа; составление монологических высказываний на основе употребления информации, извлекаемой в процессе чтения из источников на русском и иностранном языках; составление диалога (полилога) на основе решения производственно-ситуационных заданий, имитирующих взаимодействие с потенциальными индустриальными партнерами в полилингвальной среде.

Привлечение потенциального работодателя в рамках системы иноязычной подготовки имеет положительное воздействие с точки зрения практики ориентированного обучения. Такое участие в качестве реального эксперта при решении производственно-ситуационных заданий позволяет объективно оценить коммуникативные навыки студентов, формирующиеся не только в процессе изучения системы языковых норм, но при анализе и осмыслении зарубежного практического опыта в различных областях науки и техники.

Библиографический список

- Алексеева А. Б. English for Construction : учебно-метод. пос. / сост. А. Б. Алексеева, В. В. Воног, Г. В. Гришина. Красноярск : Сиб. фед. ун-т, 2025. 30 с.
- Бажутина М. М. Учебник английского языка для будущих инженеров автопрома: опыт оценки и самооценки // Перспективы науки и образования. 2023. № 1 (61). С. 220–234.
- Воног В. В. Концептуальные основы проектирования системы иноязычной подготовки в техническом вузе. Красноярск : Сиб. фед. ун-т, 2023. 156 с.
- Зникина Л. С. Лингводидактическая модель обучения студентов иностранному языку в условиях поликультурной образовательной среды вуза / Л. С. Зникина, Д. В. Седых // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, № 2. С. 291–297.
- Елохова Г. В. Профессиональная языковая личность будущего инженера: теоретический аспект / Г. В. Елохова, Л. А. Романенко // Сибирский филологический журнал. 2015. № 4. С. 209–214.
- Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
- Кольга В. В. Реализация системы иноязычной подготовки для формирования профессиональной личности инженера в техническом вузе / В. В. Кольга, В. В. Воног. Красноярск : Сиб. фед. ун-т, 2023. 124 с.
- Крупченко А. К. Английский язык для педагогов: Academic English (B1– B2) : учебн. пос. / А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецов, Е. В. Прилипко. Москва : Юрайт, 2019. 204 с.
- Крылов Э. Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе : монография. 2-е изд., испр. и доп. Ижевск : Изд-во УИР ИжГТУ им. М. Т. Калашникова, 2023. 386 с.
- Левитан К. М. Учебник иностранного языка для специальных целей как средство развития инновационной языковой личности студентов / К. М. Левитан, М. А. Югова // Язык и культура. 2018. № 44. С. 248–266.
- Мыскин С. В. Языковая профессиональная личность // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2013. № 12 (30). Ч. I. С. 150–157. ISSN 1997-2911.
- Коваленко М. П. Обучение профессиональному аудированию будущих устных переводчиков в технической сфере : монография / М. П. Коваленко, Т. С. Серова. Пермь : Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2024. 350 с.
- Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) // Справочно-поисковая система КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 12.04.2025).
- Рыжова С. В. English for Fashion and Furniture Designers : учебн. пос. / С. В. Рыжова, О. А. Филончик [и др]. Красноярск : Сиб. фед. ун-т, 2018а. 112 с.
- Рыжова С. В. English for Graphic Designers : учебн. пос. / С. В. Рыжова, О. А. Филончик [и др]. Красноярск : Сиб. фед. ун-т, 2018б. 80 с.
- Ступина Т. В. English for transport engineers. Английский язык для студентов автотранспортных специальностей : учебник / Т. В. Ступина, Г. В. Гришина. Красноярск : Сиб. фед. ун-т, 2019. 192 с.
- Серова Т. С. Технология овладения будущими инженерами билингвальным понятийным терминологическим лексиконом в нефтегазовой сфере / Т. С. Серова, М. П. Коваленко, Т. А. Горева, К. В. Тулиева // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 1. С. 68–85.
- Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования с учётом профессиональных стандартов. URL: <https://www.sfu-kras.ru/sveden/eduStandarts> (дата обращения: 14.04.2025).
- Yang W. The development, adoption and evaluation of the integration of an ESP and CLIL textbook: Perspectives from the CLIL learners. ESP Today. 2020. Vol. 8, no. 1. Pp. 68–89.

Reference list

1. Alekseeva A. B. English for Construction : uchebno-metod. pos. / sost. A. B. Alekseeva, V. V. Vonog, G. V. Grishina. Krasnojarsk : Sib. fed. un-t, 2025. 30 s.
2. Bazhutina M. M. Uchebnik anglijskogo jazyka dlja budushhih inzhenerov avtoproma: opyt ocenki i samoocenki = English textbook for future automotive engineers: experience in assessment and self-assessment // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2023. № 1 (61). S. 220–234.
3. Vonog V. V. Konceptual'nye osnovy proektirovaniya sistemy inozazychnoj podgotovki v tehničeskom vuze = Conceptual basis for designing a foreign language training system at a technical university. Krasnojarsk : Sib. fed. un-t, 2023. 156 s.
4. Znikina L. S. Lingvodidaktičeskaja model' obučeniya studentov inostrannomu jazyku v uslovijah polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy vuza = Linguodidactic model of teaching students a foreign language in a multicultural educational environment of the university / L. S. Znikina, D. V. Sedyh // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. 2021. T. 6, № 2. S. 291–297.
5. Elohova G. V. Professional'naja jazykovaja lichnost' budushhego inzhenera: teoreticheskij aspekt = Professional language personality of the future engineer: theoretical aspect / G. V. Elohova, L. A. Romanenko // Sibirskij filologičeskij zhurnal. 2015. № 4. S. 209–214.
6. Karaulov Ju. N. Russkij jazyk i jazykovaja lichnost' = Russian language and language personality. Moskva : Izd-vo LKI, 2010. 264 s.
7. Kol'ga V. V. Realizacija sistemy inozazychnoj podgotovki dlja formirovaniya professional'noj lichnosti inzhenera v tehničeskom vuze = Implementing a system of foreign language training for the formation of the professional personality of an engineer at a technical university / V. V. Kol'ga, V. V. Vonog. Krasnojarsk : Sib. fed. un-t, 2023. 124 s.
8. Krupchenko A. K. Anglijskij jazyk dlja pedagogov = English for educators: Academic English (B1–B2) : uchebn. pos. / A. K. Krupchenko, A. N. Kuznecov, E. V. Prilipko. Moskva : Jurajt, 2019. 204 s.
9. Krylov Je. G. Integrativnoe bilingval'noe obučenie inostrannomu jazyku i inženernym disciplinam v tehničeskom vuze = Integrative bilingual teaching of a foreign language and engineering disciplines at a technical university : monografija. 2-e, ispr. i dop. Izhevsk : Izd-vo UIR IzhGTU im. M. T. Kalashnikova, 2023. 386 s.
10. Levitan K. M. Uchebnik inostrannogo jazyka dlja special'nyh celej kak sredstvo razvitiya innovacionnoj jazykovoj lichnosti studentov = Foreign language textbook for special purposes as a means of developing students' innovative language personality / K. M. Levitan, M. A. Jugova // Jazyk i kul'tura. 2018. № 44. S. 248–266.
11. Myskin S. V. Jazykovaja professional'naja lichnost' = Language professional personality // Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov : Gramota, 2013. № 12 (30). Ch. I. C. 150–157. ISSN 1997-2911.
12. Kovalenko M. P. Obučenie professional'nomu audirovaniyu budushhih ustnyh perevodčikov v tehničeskoj sfere = Professional listening training for future technical interpreters: monografija / M. P. Kovalenko, T. S. Serova. Perm' : Izd-vo Perm. nac. issled. politehn. un-ta, 2024. 350 s.
13. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 13.07.2015) = Education in the Russian Federation: Federal Law № 273-FZ. Dated from 29.12.2012 (as amended 13.07.2015) // Spravočno-poiskovaja sistema Konsul'tantPlus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (data obrashhenija: 12.04.2025).
14. Ryzhova S. V. English for Fashion and Furniture Designers : uchebn. pos. / S. V. Ryzhova, O. A. Filonchik [i dr]. Krasnojarsk : Sib. fed. un-t, 2018a. 112 s.
15. Ryzhova S. V. English for Graphic Designers : uchebn. pos. / S. V. Ryzhova, O. A. Filonchik [i dr]. Krasnojarsk : Sib. fed. un-t, 2018b. 80 s.
16. Stupina T. V. English for transport engineers. Anglijskij jazyk dlja studentov avtotransportnyh special'nostej English for transport engineers. English for motor transport students : uchebnik / T. V. Stupina, G. V. Grishina. Krasnojarsk : Sib. fed. un-t, 2019. 192 s.
17. Serova T. S. Tehnologija ovladenija budushhimi inženierami bilingval'nym ponjatijnym terminologičeskim leksikonom v neftegazovoj sfere = Technology for future engineers to acquire a bilingual conceptual terminology vocabulary in the oil and gas sector / T. S. Serova, M. P. Kovalenko, T. A. Goreva, K. V. Tulieva // Vestnik PNIPU. Problemy jazykoznaniya i pedagogiki. 2022. № 1. S. 68–85.
18. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya s uchjotom professional'nyh standartov = Federal state educational standards of higher education taking into account professional standards. URL: <https://www.sfu-kras.ru/sveden/eduStandarts> (data obrashhenija: 14.04.2025).
19. Yang W. The development, adoption and evaluation of the integration of an ESP and CLIL textbook: Perspectives from the CLIL learners. ESP Today. 2020. Vol. 8, no. 1. Pp. 68–89.

Статья поступила в редакцию 30.07.2025; одобрена после рецензирования 14.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 30.07.2025; approved after reviewing 14.08.2025; accepted for publication 11.09.2025

Научная статья

УДК 378

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-139

EDN: OXRDFI

Сопровождение адаптации студентов младших курсов в процессе изучения иностранного языка для специальных целей

Наталья Николаевна Касаткина¹, Виктория Владимировна Тевс²

¹Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков гуманитарных факультетов, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. 150003, г. Ярославль, ул. Советская, 14

²Аспирант, ассистент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. 150003, г. Ярославль, ул. Советская, 14

¹Ninet75@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6757-9622>

²viktori19985@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-2879-7501>

Аннотация. Обучение в вузе является важным этапом в жизни личности, в рамках которого происходит формирование психических новообразований и закладывается основа для будущей профессиональной деятельности. На процесс успешного включения студентов в новую среду влияет целый комплекс факторов, в том числе адекватность чувственного образа вуза, который возникает в сознании личности.

В рамках настоящего исследования поставлена цель реконструировать образ вуза и выявить магистральные направления, по которым происходит включение студентов младших курсов в новую среду. На основе выявленных особенностей определен комплекс педагогических подходов и принципов на примере курса иностранного языка, которые помогут педагогам создать условия для эффективного протекания вузовской адаптации.

Для достижения поставленной цели на первом этапе был осуществлен контент-анализ ответов студентов первого курса экономической специальности, полученных в ходе интервью. На втором этапе использовался метод психодиагностики для выявления взаимосвязи между иноязычной коммуникативной компетенцией и психологическими параметрами. Опираясь на полученные результаты и работы авторов деятельностного и контекстного подходов, были определены три дидактических принципа: принцип сознательности, принцип активного включения в работу и принцип кооперации, которые помогут педагогам воздействовать на личность учащихся и способствовать формированию личностных новообразований, необходимых для включения в новую академическую среду.

Ключевые слова: вузовская адаптация; иноязычная коммуникативная компетенция; деятельностный подход; контекстный подход; эмоциональный интеллект; метакогнитивизм; контент-анализ

Для цитирования: Касаткина Н. Н., Тевс В. В. Сопровождение адаптации студентов младших курсов в процессе изучения иностранного языка для специальных целей // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 139–149. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-139>. <https://elibrary.ru/OXRDFI>

Original article

Supporting the professional development of junior students in the process of learning a foreign language for specific purposes

Natalia N. Kasatkina¹, Victoria V. Tevs²

¹Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of foreign languages of the humanitarian faculties, Yaroslavl state university named after P. G. Demidov. 150003, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14

²Post-graduate student, teaching assistant at the department of foreign languages of the humanitarian faculties, Yaroslavl state university named after P. G. Demidov. 150003, Yaroslavl, Sovetskaya st., 14

¹Ninet75@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6757-9622>

²viktori19985@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-2879-7501>

Abstract. Studying at a university constitutes a pivotal moment in any individual life because students change their voice and lay the foundation for future professional life. Whether students successfully integrate into a new environment hinges on a whole range of factors. One of them is how accurately the students perceive the new environment and reconstructs it in the mind.

In this study, we aim to reconstruct the image of the university and identify the main directions through which first-year students are integrated into the new environment. Based on the revealed characteristics, we identified a set of pedagogical approaches and principles that would enable English for special purposes instructors to create effective learning conditions and help learners become part of the academic community.

To achieve this goal, we first conducted a content analysis of responses from first-year students, gathered through interviews. In the second stage, we employed psychodiagnostic methods to uncover the relationships between foreign language communicative competence and psychological parameters. Based on the results and the works of researchers, we identified three pedagogical principles: the principle of consciousness, the principle of active involvement in the learning process, and the principle of cooperation. In our view, these principles may help educators impact students on a personal level and help learners find their own unique voices in a new academic environment.

Key words: university adaptation; foreign language communicative competence; action-oriented approach; contextual approach; emotional intelligence; metacognition; content analysis

For citation: Kasatkina N. N., Tevs V. V. Supporting the professional development of junior students in the process of learning a foreign language for specific purposes. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 139-149. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-139>. <https://elibrary.ru/OXRDFI>

Введение

*Две профессиональные заповеди педагога:
пойми ученика и помоги ему научиться.*

И. В. Зимняя

На фоне дискуссии о вопросах подготовки специалистов, способных эффективно жить и работать в новых условиях, происходит изменение фундамента и принципов, на которых строится система образования. По мнению И. Б. Короткиной, одного из ведущих и авторитетных экспертов в области научной коммуникации, на современном этапе мы наблюдаем переход педагогического маятника от «информирующего» образования, подразумевающего «восхождение к вершине квалификационной научной пирамиды» путем потребления чужого знания, к модели восходящей расширяющейся спирали, отражающей концепцию непрерывного познания (lifelong learning) [Короткина, 2017, с. 24–25].

В ракурсе новой педагогической парадигмы обучение в университете не сводится к списку умений, но включает формирование психических новообразований, изменение образа мышления и воздействие на личность учащихся [Вербицкий, 1991]. При этом приобщение студентов к академической культуре должно начинаться с первых дней университетской жизни, чтобы превратить «куколку» студента первого курса в «бабочку» молодого специалиста с целым репертуаром техник и компетенций, подходящих для конкретной культурной среды.

Важно подчеркнуть, что включение в новую академическую среду и формирование идентичности учащихся, которая бы соответствовала новым требованиям, является важным и сложным этапом в жизни студента. Сложно не согласиться с тезисом, что успех преодоления трудностей и формирование вузовской адаптации зависит от целого комплекса как внутренних факторов (пси-

хологического капитала студента, личностных качеств), так и внешних (поддержки семьи, университетской среды) [Абрамова, 2022, с. 11]. Поэтому согласимся с И. В. Зимней, что у педагога две профессиональные заповеди – понять ученика и помочь ему научиться [Зимняя, 2000, с. 3].

Как отмечает А. А. Смирнов, особенность психической адаптации заключается в том, что спусковым крючком является «субъективный образ мира, на основе и при помощи которого разрабатывается и реализуется адаптивное поведение» [Смирнов, 2012, с. 6]. Поэтому мы считаем целесообразным изучение и анализ той проекции академической среды, которая формируется в мышлении студентов. Именно посредством изучения историй учащихся и субъективного образа обучения в вузе мы сможем понять ученика, скорректировать содержание учебных курсов и в конечном счете помочь студентам преодолеть «лингвистическое недопонимание» (термин П. Бурдьё) для эффективного вхождения в академическую среду.

Цель настоящей работы состоит в изучении особенностей образа вуза, который формируется у студентов младших курсов. Цель конкретизируется постановкой следующих задач:

1) определить магистральные линии, по которым происходит включение учащихся в новую академическую среду, посредством контент-анализа ответов, полученных в ходе педагогической беседы со студентами младших курсов экономической специальности;

2) выявить взаимосвязь между вузовской адаптацией и психологическими характеристиками посредством статистической обработки эмпирических данных;

3) на основе выявленных особенностей образа вуза и взаимосвязи вузовской адаптации с психологическими характеристиками сформулировать дидактические принципы практических курсов,

направленных на успешное включение студентов младших курсов в академическую среду.

Обзор литературы

Под адаптацией вслед за исследователями мы будем понимать «процесс вхождения личности в совокупность ролей и форм деятельности в вузе, процесс содержательного и творческого приспособления индивида к особенностям избранной им профессии и специальности в ходе учебно-воспитательного процесса» [Смирнов, 2010, с. 11]. При этом, как подчеркивают исследователи, адаптация не сводится исключительно к приспособлению к новым условиям в вузе – она предполагает формирование личностных новообразований и, следовательно, развитие личности студента [Юркина, 2015; Соловьева, 2021].

Отголоски идей отечественных исследователей мы отчетливо видим в работе Пьера Бурдьё. Как отмечает французский философ, обучение в вузе состоит из двух равнозначных компонентов: овладение как непосредственно знаниями, так и особым кодом передачи этого знания – академическим дискурсом [Bourdieu, 1994, p. 5]. Поскольку разрыв между этими двумя элементами достаточно велик, то педагог как медиатор должен направить все усилия на устранение «лингвистического недопонимания» (linguistic misunderstanding), возникающего между ожиданиями преподавателей и возможностями студентов [Bourdieu, 1994].

Таким образом, можем вывести формулу успешного преподавания, которая заключается не в передаче больших массивов информации в ограниченные сроки, а в обучении студента усваивать знание и использовать особый код передачи, то есть дискурс [Bourdieu, 1994, p. 5]. Именно эти компоненты помогут участникам образовательного процесса перейти от «лингвистического недопонимания» между преподавателями и студентами к признанию будущих специалистов в научном сообществе.

Включение студентов в новую академическую среду и формирование вузовской адаптации происходит на трех уровнях – социальном, дидактическом и профессиональном [Юркина, 2015]. В чем заключаются индикаторы эффективности усвоения трех обозначенных компонентов адаптации? Основу *социальной адаптации* составляет принятие учащимися ценностей и социальных условий организации (вуза) и гармоничное вхождение в структуру межличностных взаимоотношений в новых условиях. Корни *дидактической адаптации* – в способности уча-

щегося перестроить учебную деятельность под требования вуза и пополнять интеллектуальный багаж новыми стратегиями и действиями для успешного решения новых задач. Наконец, *профессиональная адаптация* отражает высокий уровень значимости для человека сферы его профессиональной деятельности: построение студентом дальнейших планов и формирование адекватного представления будущего характера профессиональной деятельности [Кашапов, 2022, с. 126; Юркина, 2015, с. 84-85; Смирнов, 2012, с. 16].

Как подчеркивают исследователи, понятие «контекста» и его отражение в психике личности является штурвалом вузовской адаптации [Вербицкий 1991; Смирнов, 2012]. По мысли А. А. Смирнова, образ вуза складывается в результате социально-психологического взаимодействия студента с вузом и отражает условия вуза и факультета в сознании студентов [Смирнов, 2010]. Следовательно, при корректировке проекции вуза в сознании студентов мы можем влиять на процесс вузовской адаптации [Смирнов, 2010]. В рамках настоящего исследования мы реконструируем образ вуза, определим его ключевые характеристики и дидактические приемы, которые помогут педагогам создать условия для успешного включения студентов в академическую среду на всех трех уровнях – социальном, дидактическом и профессиональном.

Методы исследования

В данной работе мы обсудим результаты двух эмпирических исследований, которые были направлены на реконструирование и анализ чувственного образа академической среды. В таблице 1 представлены общие сведения о двух проведенных нами исследованиях.

Таблица 1.

Обзор эмпирических исследований

	Исследование 1	Исследование 2
Дата проведения	Май 2024 г.	Март 2025 г.
Метод исследования	Метод интервью	Метод психодиагностики
Выборка	23 человека	49 человек

В рамках первого исследования мы провели серию глубинных интервью со студентами первого курса и осуществили контент-анализ полученных результатов. Выборку на данном этапе составили 23 студента первого курса, обучающихся

по программам «Финансовый и управленческий учет, анализ, аудит» и «Менеджмент». Серия глубинных интервью со студентами была проведена в мае 2024 года на базе Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова.

На *подготовительном этапе* мы сформулировали исследовательский вопрос: насколько

различны условия обучения в школе и в вузе и какие факторы влияют на процесс вузовской адаптации студентов? Для ответа на данный вопрос, опираясь на исследование [Schalkwyk, 2008], был составлен перечень вопросов (таблица 2).

Таблица 2.

Вопросы глубинного интервью со студентами первого курса

Гипотеза	Вопросы
Гипотеза 1. Академическая среда отличается от школьной и требует специального кода для адаптации к новым условиям.	1. Как Вы считаете, в чем состоит принципиальное отличие университета от школы? 2. Что для вас было самым трудным при адаптации к академической жизни? Замечали ли Вы внутренние изменения в этом академическом году: стали ли Вы больше читать, использовать новые стратегии при чтении, новый режим жизни? 3. Какие черты отличают успешного студента? Если бы Вас попросили вывести формулу успешного студента, какие компоненты Вы обязательно включили бы? 4. Насколько отличается стиль преподавания и требования у разных лекторов? Чьи пары запомнились Вам больше всего? Что выделяет этого преподавателя?
Гипотеза 2. За первый учебный год студенты научились новым стратегиям и техникам	5. Какие новые стратегии / виды работы Вы начали использовать в университете, которые не использовали в школе? 6. Как Вы оцениваете свои академические навыки? Назовите Ваши сильные стороны (пример: умение критически мыслить, креативное мышление, умение анализировать данные). 7. Какой самый главный, ценный урок Вы приобрели за первый год обучения в университете?

Для подтверждения наблюдений, полученных в ходе серии глубинных интервью со студентами, а также установления взаимосвязи между тремя компонентами вузовской адаптации и свойствами личности мы провели второе исследование. На данном этапе использовали следующие опросные методики:

1. Методика М. С. Юркиной «Адаптация студентов к вузу» [Юркина, 2015]. Методика включает в себя три шкалы: социальная адаптация, дидактическая адаптация и профессиональная адаптация.

2. Методика «Самооценка метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности» (Ю. В. Скворцова, М. М. Кашапов) [Карпов, 2015, с. 53]. Методика содержит две шкалы: «метакогнитивные знания» и «метакогнитивная активность». Кроме того в рамках обозначенных шкал данная методика позволяет оценить следующие метакогнитивные характеристики: 1) концентрация: умение управлять собственным вниманием, концентрироваться на задании, уменьшать влияние отвлекающих стимулов на процесс выполнения задания; 2) приобретение знаний: приобретение и сохранение знаний, использование опорных материалов, составление собственных графиков и схем и пр.; 3) выбор главных идей: навыки определения информации, важной

для дальнейшего изучения; 4) управление временем: организация и распределение собственного времени.

3. Краткая версия опросника TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) К. Петридеса и А. Фернхема в русскоязычной адаптации [Панкратова, 2021]. Опросник включает в себя две шкалы: «поддержание отношений», «социальная компетентность». Более того, в рамках указанных шкал данный инструмент позволяет оценить ЭИ через призму субшкал, входящих в следующие категории: 1) внутриличностный ЭИ (понимание и регуляция эмоций, управление стрессом), 2) личностные черты, включенные в состав ЭИ (счастье, оптимизм, низкая импульсивность, ассертивность, самомотивация), 3) практическое приложение ЭИ (поддержание отношений, выражение эмоций), 4) межличностный ЭИ (эмпатия, управление эмоциями), 5) личностные черты (самоуважение, адаптивность, самомотивация), 6) практическое приложение ЭИ (социальная компетентность).

4. Анкета, включающая в себя комплекс дескрипторов по четырем видам коммуникативной иноязычной компетентности (рецепция, продукция, интеракция и медиация), который был сформирован Н. Н. Касаткиной, Л. А. Титовой и С. В. Санниковой [Касаткина, 2022]. Анкета

включает в себя 20 вопросов закрытого типа, где студентам предложено оценить собственный уровень сформированности каждого аспекта по шкале от 1 (совсем не сформирован) до 7 (владею в совершенстве).

Выборку на данном этапе составили студенты первого и второго курсов экономического факультета и факультета иностранных языков. Общее число испытуемых – 49 человек. Из них юношей – 14, девушек – 35. Возраст испытуемых от 17 до 23 лет. Выборка была собрана в марте 2025 г. на базе Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова.

Оценка взаимосвязи трех структурных компонентов вузовской адаптации с метакогнитивными характеристиками и категориями эмоционального интеллекта проводилась при помощи статистической программы Psychometric Expert. В качестве основы анализа был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В качестве значимых рассматривались коэффициенты с уровнем значимости $p < 0,05$. Также в исследовании был использован метод корреляционных отношений (η), позволяющий опреде-

лить силу корреляционной связи между двумя переменными.

Результаты и дискуссия

Рассмотрим результаты, получившиеся в ходе проведения качественного контент-анализа глубинных интервью со студентами экономической специальности.

На стадии кодирования ответов респондентов мы использовали три вида адаптации в качестве трех *категорий анализа*, которые составили основу «словаря» для интерпретации ответов респондентов. В рамках трех категорий – «социальная адаптация», «дидактическая адаптация», «профессиональная адаптация» – мы выделили восемь *кодов*, которые составили своеобразную «карту» при анализе ответов студентов. В соответствии с рекомендацией исследователей, для оценки внешней валидности кодов мы включили в отчет по два-три примера кода [Олейник, 2008, с. 65]. В таблице 3 представлена структура «словаря» и результаты качественного контент-анализа ответов респондентов.

Таблица 3.

Контент-анализ причин возникновения «лингвистического недопонимания» у студентов первого курса

Категория	Код	Число кодов	% кодов
Социальная адаптация	Расширение круга общения: необходимость коммуницировать с разными людьми, командная работа, внеурочная деятельность.	18	38 %
	Трансформация отношений с преподавателями: отношение как к коллегам, дискуссия, умение выражать свою точку зрения.	8	17 %
	Формирование личностных новообразований: лидерские качества, коммуникативные навыки, финансовая грамотность, концентрация.	9	19 %
Дидактическая адаптация	Изменение отношения к знанию: смещение акцента с «зубрежки» на понимание материала, проектная деятельность, интерактивный формат занятий, умение рассказать и объяснить другому.	17	36 %
	Расширение зоны ответственности и самостоятельности («свободы»): необходимо самостоятельно разбираться в теме, читать дополнительную литературу, снижение внешнего контроля.	37	78,7 %
	Самодисциплина, самоконтроль, планирование времени и расстановка приоритетов	21	44,7 %
Профессиональная адаптация	Практическое применение полученных знаний: участие в бизнес-проектах.	3	6,4 %
	Профильное обучение: изучение предметов профессионального курса; получение знаний, которые необходимы для будущей профессиональной деятельности.	10	21,3 %

Анализ результатов позволяет нам сделать следующие важные наблюдения.

Лидирующие позиции в процессе включения в академическую среду занимают компоненты

социальной и дидактической адаптации. Так, студенты отмечают, что включение в академическую среду ведет к перестройке когнитивной сферы (изменение отношения к знанию – 36 %, социальная и дидактической адаптации.

расширение сферы ответственности – 78,7 %), а также социальной (расширение круга общения и необходимость коммуницировать с разными людьми – 38 %). Таким образом, мы согласимся с исследователями и подчеркнем, что в процессе адаптации и «гармонизации новоявленных отношений» с новой средой, происходит изменение структуры личности студентов и формирование новообразований – профессионально важных качеств [Соловьева, 2021, с. 42].

Данное наблюдение подтверждают результаты статистической обработки эмпирических данных. Методом корреляционного отношения мы выявили влияние личностных качеств (счастье, оптимизм, низкая импульсивность, ассертивность, самомотивация), входящих в структуру эмоционального интеллекта, на формирование профессиональной ($\eta=0.65$) и дидактической ($\eta=0.73$) адаптации. Обратимся к обсуждению наблюдений, которые мы выявили при анализе социальной адаптации. На формирование данной грани влияет внутриличностный ЭИ (понимание и регуляция эмоций, управление стрессом) ($\eta=0.63$). Однако важно подчеркнуть, что мы видим и обратное влияние: социальная адаптация влияет на формирование личностных качеств, входящих в состав ЭИ (самоуважение, адаптивность, самомотивация) ($\eta=0.67$). Таким образом, личность учащегося и формирование мягких навыков являются главными составляющими, направляющими процесс включения студентов в новую среду и помогающими сформировать новые психологические образования [Mohammed, 2024].

Важно подчеркнуть, что в рамках проведенных интервью студенты отмечали трансформацию отношения преподавателей и переход к субъект-субъектной модели сотрудничества (17 %). Данное наблюдение согласуется с идейным фундаментом национального исследовательского университета, ценностными столпами которого являются «дискуссионная среда, партнерские отношения между преподавателями

и студентами и академическая свобода» [Короткина, 2024, с. 50].

Интересно отметить, что для студентов первого курса, делающих первые шаги в академической среде, аспекты профессиональной адаптации играют второстепенную роль в студенческой жизни. Так, применение полученных знаний на практике (3 %) и изучение предметов, связанных с получаемой специальностью (21,3 %) сильно уступает аспектам социальной и дидактической адаптации.

Мы можем объяснить полученные результаты тем, что ФГОС ВО по направлению 38.03.02 «Менеджмент» предполагает реализацию дисциплин по философии, истории, иностранному языку, безопасности жизнедеятельности в рамках Блока 1 [ФГОС, 2020]. Как следствие, освоение курсов напоминает интеллектуальную воронку, предполагающую постепенное сужение спектра изучаемых дисциплин и смещение фокуса с базовых общеобразовательных предметов на профильные предметы.

Таким образом, можем отметить ту важную роль, которую базовые дисциплины играют в процессе включения студентов в академическую среду и преодоления «лингвистического недопонимания» с преподавателями. Поэтому мы согласны с исследователями, которые в качестве основополагающей признают задачу научить студентов учиться, вооружить их средствами для совместного генерирования и транслирования знания – то есть сформировать основу академической грамотности, которая позволит будущим специалистам пересобирать чемодан со знаниями на протяжении всей жизни [Кинцель, 2023, с. 80].

Мы широкими мазками очертили основные особенности образа вуза, который складывается в сознании студентов младших курсов. Обратимся к анализу взаимосвязи иноязычной коммуникативной компетенции с психологическими характеристиками, а также компонентами вузовской адаптации (см. таблицу 4).

Таблица 4.

Корреляционная матрица: взаимосвязь иноязычной коммуникативной компетенции с метакогнитивными способностями, эмоциональным интеллектом и вузовской адаптацией

		Рецепция	Интеракция	Продукция	Медиация
Метакогнитивные навыки	Концентрация				
	Приобретение информации				
	Выбор главных идей		0.317*	0.328*	
	Управление временем				
Эмоциональный интеллект	ЭИ 1	0.320*			
	ЭИ 2	0.545***	0.366*	0.384**	0.298*
	ЭИ 3				0.294*
	ЭИ 4			0.354*	
	ЭИ 5			0.413**	
	ЭИ 6				
Вузовская адаптация	Дидактическая		0.358*		
	Социальная	0.521***		0.314*	0.368*
	Профессиональная		0.442**	0.478***	0.427***

Примечание. ЭИ 1 – Внутриличностный ЭИ (понимание и регуляция эмоций, управление стрессом), ЭИ 2 – Личностные черты, включенные в состав ЭИ (счастье, оптимизм, низкая импульсивность, асертивность, самомотивация), ЭИ 3 – Практическое приложение ЭИ (поддержание отношений, выражение эмоций), ЭИ 4 – Межличностный ЭИ (эмпатия, управление эмоциями), ЭИ 5 – Личностные черты (самоуважение, адаптивность, самомотивация), ЭИ 6 – Практическое приложение ЭИ (социальная компетентность). * – уровень значимости корреляции, где вероятность ошибки = $p < 0,05$; ** – уровень значимости корреляции, где вероятность ошибки = $p < 0,01$; *** – уровень значимости корреляции, где вероятность ошибки = $p < 0,001$.

В результате анализа полученных данных мы можем сделать следующие важные в рамках нашего исследования наблюдения.

Анализ полученных данных свидетельствует о ключевой роли, которую компоненты эмоционального интеллекта играют в процессе формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции. Так, мы видим положительную корреляционную взаимосвязь между личностными чертами (счастье, оптимизм, низкая импульсивность, асертивность, самомотивация), входящими в состав эмоционального интеллекта, и рецепцией ($p > 0,001$, $r = 0,545***$), интеракцией ($p > 0,05$, $r = 0,366*$), продукцией ($p > 0,01$, $r = 0,384**$) и медиацией ($p > 0,001$, $r = 0,298*$). Данные результаты согласу-

ются с тезисом, который все чаще звучит в работах исследователей: именно эмоции служат теми нитями, которые вшивают индивидуальное в социальное полотно [Worsham, 1998]. Следовательно, важно создавать такие дидактические условия, в которых будет возможна «пристрастная» (А. А. Леонтьев) и лично значимая для учащихся деятельность [Вербицкий, 1998].

Полученные данные свидетельствуют о большом потенциале иноязычной коммуникативной компетенции в процессе формирования вузовской адаптации. Так, мы наблюдаем положительную корреляционную связь между рецепцией, продукцией, интеракцией и медиацией и всеми компонентами вузовской адаптации. Особенно сильную связь мы видим между про-

фессиональной адаптацией и такими аспектами иноязычной компетенции, как интеракция ($p > 0,01$, $r = 0,442^{**}$), продукция ($p > 0,001$, $r = 0,478^{***}$) и медиация ($p > 0,001$, $r = 0,427^{***}$). Можем объяснить это наблюдение тем, что исследователи в качестве критерия для выявления дескрипторов по четырем видам коммуникативной иноязычной компетентности взяли анализ трудовых функций специалистов по неязыковым направлениям подготовки [Касаткина, 2022, с. 147]. Опираясь на полученные результаты и работы исследователей, можем заключить, что формирование профессиональной идентичности студентов и корректировка представлений о будущей профессии должны начинаться с первых курсов [Вербицкий, 1998; Смирнов, 2012, с. 39].

Обозначив ключевые грани образа вуза и проанализировав особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции на психологическом уровне, мы можем сформулировать комплекс педагогических принципов, которые дадут педагогам возможность исполнить профессиональную миссию – «понять ученика» и «помочь ему научиться» (И. А. Зимняя). Теоретический фундамент для решения данной задачи составляют работы авторов деятельностного (А. А. Леонтьев) и контекстного (А. А. Вербицкий) подходов.

Принцип сознательности. Спусковым крючком как процесса адаптации, так и процесса обучения является осознание учащимся, что стандартные способы поведения не годятся и что требуется движение к новым рубежам «зоны ближайшего развития» (термин Л. С. Выготского) [Смирнов, 2012, с. 37].

Принцип активного включения в работу. Формирование новых свойств личности возможно только при активной роли и деятельностной позиции студента. А. А. Вербицкий отмечал, что «мышление рождается при наличии противоречия и осознания личностью собственного незнания» [Вербицкий, 1998, с. 40]. При это важно подчеркнуть, что заполнение лакун в собственном знании должно происходить в процессе «пристрастной» (А. А. Леонтьев) и личностно значимой для студентов деятельности. Поэтому в качестве основы мы предлагаем использовать проблемное обучение, воспроизводящее контекст будущей профессиональной деятельности. В рамках курса иностранного языка мы вслед за исследователями предлагаем создать в классе такие условия, которые позволят учащимся учиться, участвуя в деятельности или работая

над задачами [Mano, 2022]. Так, работая над созданием проекта или разыгрывая роли в рамках деловой игры, студенты смогут использовать язык не как предмет деятельности, а как инструмент для решения значимых для них задач [CEFR, 2022].

Принцип кооперации. Как подчеркивают исследователи, индивидуальное всегда вплетено в ткань социального, и процесс рождения идентичности, соответствующей новым условиям, возможен только в процессе диалога и узнавания личности другими [Выготский, 1935; Моје, 2009]. Поскольку в рамках системы CEFR класс превращается в пространство для совместного конструирования знания в процессе диалога и сотрудничества, то ключевым компонентом курса является совместная работа студентов по выполнению проекта и созданию финального продукта [Piccardo, 2022, p. 2]. Так, именно учащиеся, а не педагог становятся главными социальными агентами, выбирающими способы достижения поставленной цели, оказывающими поддержку коллегам и дающими друг другу конструктивную обратную связь

Заключение

Согласно цели исследования мы выявили особенности образа вуза, который складывается в сознании учащихся младших курсов, а также установили взаимосвязь иноязычной коммуникативной компетенции с психологическими характеристиками и тремя компонентами вузовской адаптации.

В рамках педагогической парадигмы, ценностным ориентиром которой является «образование в течение всей жизни» («lifelong learning»), на первые позиции в вузовском образовании вышли компетенции, позволяющие специалистам пополнять «чемодан со знаниями» на протяжении всей жизни. Следовательно, обучение в вузе должно быть направлено на формирование личностных новообразований и формирование фундамента, на котором учащиеся смогут самостоятельно, без педагогических «строительных лесов», строить «башню» из знаний, умений и навыков, необходимых как в повседневной жизни, так и профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость работы заключается в следующем. В результате систематизации и анализа ответов, полученных в ходе глубинных интервью со студентами первого курса неязыковой специальности, мы посмотрели на процесс адаптации «глазами» учащихся и определили

ключевые трудности, которыми «пестрит» процесс академической адаптации. Выявленные причины возникновения «лингвистического недопонимания» между учащимися и преподавателями могут стать своеобразным компасом при планировании практических курсов и создании «строительных лесов» для формирования необходимых свойств личности у студентов, делающих первые шаги в академической среде.

Практическая значимость работы заключается в том, что на примере курса иностранного языка для специальных целей, который входит в перечень общеобразовательных дисциплин, мы определили педагогические подходы и принципы, необходимые для создания дидактических условий развертывания вузовской адаптации. В качестве дидактических принципов мы выделяем следующее: 1) принцип сознательности; 2) принцип активного включения в работу; 3) принцип кооперации.

В качестве перспектив дальнейшего исследования можем выделить следующие направления. Во-первых, целесообразным является расширение выборки респондентов как в количественном, так и качественном измерении. Интерес представляет анализ ответов студентов разных специальностей и разных уровней обучения. Во-вторых, в последующих публикациях мы планируем обозначить ключевые результаты, полученные в процессе реализации практического курса по изучению иностранного языка студентами младших курсов, построенного с учетом отражения академической среды в сознании учащихся.

Библиографический список

1. Абрамова П. А. Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России / П. А. Абрамова, Г. Е. Зборовский, В. С. Никольский, Н. В. Шаброва // Высшее образование в России. 2022. № 12.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пос. Москва : Высш. шк., 1991. 207 с.
3. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения : сб. ст. 1935. С. 33–52. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0331.htm#p33> (дата обращения: 25.07.2025).
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2000. 384 с.
5. Карпов А. А. Основные тенденции развития современного метакогнитивизма : метод. указания. Ярославль : ЯрГУ, 2015. 72 с.
6. Касаткина Н. Н. Пути формирования языкового профиля учащегося / Н. Н. Касаткина, Л. А. Титова, С. В. Санникова // Вестник Южно-Уральского гос. гуманитарно-педагогического ун-та, 2022. № 3. С. 138–165.
7. Кашапов М. М. Эмпатия как ресурс жизнестойкости студентов при адаптации к вузу / М. М. Кашапов, А. А. Смирнов, Е. В. Соловьева, И. В. Серафимович // Сибирский психологический журнал. 2022. № 86. С. 119–138.
8. Кинцель А. Е. Педагогические условия формирования метакогнитивных навыков как фактора становления академической успешности обучающихся // Проблемы современного образования. 2023. № 5. С. 229–239.
9. Короткина И. Б. Академическая грамотность и система оценки в парадигме образования // Ценности и смыслы. 2017. № 5(51). С. 20–31.
10. Короткина И. Б. Модели обучения академическому письму : учебн. пос. для вузов. Москва : Юрайт, 2024. 219 с.
11. Олейник А. Триангуляция в контент-анализе: пример углубленных интервью с представителями российской элиты // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2008. № 3. С. 62–75.
12. Панкратова А. А. Русскоязычная адаптация краткой версии опросника TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) К. Петридеса и А. Фернхе-ма / А. А. Панкратова, Д. С. Корниенко, А. В. Фетисова // Вопросы психологии. 2021. Т. 67, №1. С. 130–144.
13. Смирнов А. А. Психотехнологии социальной адаптации в образовательном учреждении : метод. указания. Ярославль : ЯрГУ, 2012. 52 с.
14. Смирнов А. А. Адаптация студентов и образ вуза : монография / А. А. Смирнов, Н. Г. Живаев. Ярославль : ЯрГУ, 2010. 168 с.
15. Соловьева Е. В. Вузовская адаптированность первокурсников до и во время пандемии // Психология развития и образования. Москва, 2021. С. 42–43.
16. ФГОС 38.03.02 Менеджмент. Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 № 970. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-02-menedzhment-970/> (дата обращения: 05.04.2025).
17. Юркина М. С. Структурно-функциональные характеристики вузовской адаптации студентов. URL: <http://www.dslib.net/soc-psixologia/strukturno-funkcionalnye-harakteristiki-vuzovskoj-adaptacii-studentov.html> (дата обращения: 05.04.2025).
18. Юркина М. С. Разработка и апробация методики для экспресс-диагностики уровня адаптированности студентов к ВУЗу / М. С. Юркина, А. А. Смирнов // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Педагогика. Психология. 2015. № 1 (21). С. 82–88.
19. Bourdieu P. Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power / P. Bourdieu, J. Passeron, M. De Saint Martin. Stanford: Stanford University Press, 1994. 136 p.

20. Enriching 21st century language education. The CEFR Companion volume in practice. Strasbourg: Council of Europe. 2022. 390 p.

21. Mano Rachel. Student Centered Language Teaching: A Focus on Student Identity / Mano, Rachel. Logan, Utah. 2022. URL: <https://digitalcommons.usu.edu/gradreports/1623> (accessed: 06.04.2025).

22. Moje E., Luke A., Davies B., & Street B. Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. Reading Research Quarterly. 2009. 44(4). Pp. 415–437.

23. Piccardo E. Mediation and the plurilingual / pluricultural dimension in language education // Italiano LinguaDue. № 2. 2022. Pp. 1–22.

24. Schalkwyk S. Acquiring academic literacy: a case of first-year extended degree programme students at Stellenbosch University. 2008. 280 p.

25. Worsham, L. Going Postal: Pedagogic Violence and the Schooling of Emotion // JAC: A Journal of Composition theory 18.2, 1998. Pp. 213–245.

Reference list

1. Abramova P. A. Akademicheskaja i sociokul'turnaja adaptacija studentov v vuzah Rossii = Academic and sociocultural adaptation of students in Russian universities / P. A. Abramova, G. E. Zborovskij, V. S. Nikol'skij, N. V. Shabrova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022. № 12.

2. Verbickij A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod = Active learning in higher school: a contextual approach : metod. pos. Moskva : Vyssh. shk., 1991. 207 s.

3. Vygotskij L. S. Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem = Dynamics of mental development of a student in connection with training // Umstvennoe razvitie detej v processe obuchenija : sb. st. 1935. S. 33–52. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0331.htm#\\$p33](https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0331.htm#$p33) (data obrashhenija: 25.07.2025).

4. Zimnjaja I. A. Pedagogicheskaja psihologija = Educational psychology : uchebnik dlja vuzov. 2-e izd., dop., ispr. i pererab. Moskva : Logos, 2000. 384 s.

5. Karpov A. A. Osnovnye tendencii razvitiya sovremennogo metakognitivizma = The main trends in the development of modern metacognitivism : metod. ukazaniya. Jaroslavl' : JarGU, 2015. 72 s.

6. Kasatkina N. N. Puti formirovaniya jazykovogo profilja uchashhegosja = Ways of forming a learner's language profile / N. N. Kasatkina, L. A. Titova, S. V. Sanikova // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gos. humanitarno-pedagogicheskogo un-teta, 2022. № 3. S. 138–165.

7. Kashapov M. M. Jempatija kak resurs zhiznestojkosti studentov pri adaptacii k vuzu = Empathy as a resource for student resilience when adapting to a university / M. M. Kashapov, A. A. Smirnov, E. V. Solov'eva, I. V. Serafimovich // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2022. № 86. S. 119–138.

8. Kincel' A. E. Pedagogicheskie uslovia formirovaniya metakognitivnyh navykov kak faktora stanovlenija

akademicheskoy uspešnosti obuchajushhijhsja = Pedagogical conditions for the formation of metacognitive skills as a factor in the formation of students' academic success // Problemy sovremennogo obrazovanija. 2023. № 5. S. 229–239.

9. Korotkina I. B. Akademicheskaja gramotnost' i sistema ocenki v paradigme obrazovanija = Academic literacy and assessment system in the education paradigm // Cennosti i smysly. 2017. № 5(51). S. 20–31.

10. Korotkina I. B. Modeli obuchenija akademicheskomu pis'mu = Academic writing learning models : uchebn. pos. dlja vuzov. Moskva : Jurajt, 2024. 219 s.

11. Olejnik A. Triangulacija v kontent-analize: primer uglublennyh interv'ju s predstaviteljami rossijskoj jelity = Triangulation in content analysis: an example of in-depth interviews with representatives of the Russian elite // Vestnik obshhestvennogo mnenija. Dannye. Analiz. Diskussii. 2008. № 3. S. 62–75.

12. Pankratova A. A. Russkojazychnaja adaptacija kratkoj versii oprosnika TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) K. Petridesa i A. Fernhema = Russian-language adaptation of the short version of the TEIQue questionnaire (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) by K. Petrides and A. Fernham / A. A. Pankratova, D. S. Kornienko, A. V. Fetisova // Voprosy psihologii. 2021. T. 67, №1. S. 130–144.

13. Smirnov A. A. Psihotehnologii social'noj adaptacii v obrazovatel'nom uchrezhdenii = Psychotechnology of social adaptation in an educational institution : metod. ukazaniya. Jaroslavl' : JarGU, 2012. 52 s.

14. Smirnov A. A. Adaptacija studentov i obraz vuza = Adaptation of students and the image of the university : monografija / A. A. Smirnov, N. G. Zhivaev. Jaroslavl' : JarGU, 2010. 168 s.

15. Solov'eva E. V. Vuzovskaja adaptirovannost' pervokursnikov do i vo vremja pandemii = University adaptation of freshmen before and during a pandemic // Psihologija razvitiya i obrazovanija. Moskva, 2021. S. 42–43.

16. FGOS 38.03.02 Menedzhment. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 12.08.2020 № 970 = FSES 38.03.02 Management. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated from 12.08.2020 № 970. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-02-menedzhment-970/> (data obrashhenija: 05.04.2025).

17. Jurkina M. S. Strukturno-funkcional'nye harakteristiki vuzovskoj adaptacii studentov = Structural and functional characteristics of university adaptation for students. URL: <http://www.dslib.net/soc-psixologia/strukturno-funkcionalnye-harakteristiki-vuzovskoj-adaptacii-studentov.html> (data obrashhenija: 05.04.2025).

18. Jurkina M. S. Razrabotka i aprobacija metodiki dlja jekspress-dijagnostiki urovnja adaptirovannosti studentov k VUZu = Development and testing of a methodology for express diagnostics of the level of students' adaptation to a university / M. S. Jurkina, A. A. Smirnov // Vestnik Kostromskogo gos. un-teta im. N. A. Nekrasova. Pedagogika. Psihologija. 2015. № 1 (21). S. 82–88.

19. Bourdieu P. Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power / P. Bourdieu, J. Passeron, M. De Saint Martin. Stanford: Stanford University Press, 1994. 136 p.
20. Enriching 21st century language education. The CEFR Companion volume in practice. Strasbourg: Council of Europe. 2022. 390 p.
21. Mano Rachel. Student Centered Language Teaching: A Focus on Student Identity / Mano, Rachel. Logan, Utah. 2022. URL: <https://digitalcommons.usu.edu/gradreports/1623> (accessed: 06.04.2025).
22. Moje E., Luke A., Davies B., & Street B. Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. Reading Research Quarterly. 2009. 44(4). Pp. 415–437.
23. Piccardo E. Mediation and the plurilingual / pluricultural dimension in language education // Italiano LinguaDue. № 2. 2022. Pp. 1–22.
24. Schalkwyk S. Acquiring academic literacy: a case of first-year extended degree programme students at Stellenbosch University. 2008. 280 p.
25. Worsham, L. Going Postal: Pedagogic Violence and the Schooling of Emotion // JAC: A Journal of Composition theory 18.2, 1998. Pp. 213–245.

Статья поступила в редакцию 28.07.2025; одобрена после рецензирования 15.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 28.07.2025; approved after reviewing 15.08.2025; accepted for publication 11.09.2025.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-150

EDN: IUUNWC

Принципы отечественной психологии: pro et contra. Часть 2

Владимир Алексеевич Толочек

Доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института психологии РАН.

129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, к. 1

tolochekva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

Аннотация. Цель исследования: историко-теоретический анализ методологических, методических и организационных аспектов проведения научно-исследовательских работ и научно-практических работ в современных организациях. Предмет исследования: методологический статус и практика использования принципов в современной отечественной психологии. В ходе исследования был проведен анализ научной литературы, рефлексия опыта научной и практической работы в разных сферах профессиональной деятельности. Выдвинуты гипотезы: во-первых, общенаучные принципы, транслируемые из других научных дисциплин, ограниченно отражают сущностные свойства психического; во-вторых, вследствие эволюции социальных объектов и научных дисциплин содержательное наполнение принципов должно регулярно подвергаться методологической рефлексии и корректироваться.

Утверждается, что в принципах психологии проявляются «две стороны медали»: с одной стороны, они регулируют направление поиска и выделяют критерии научности, с другой – ограничивают «горизонт видения» научных проблем. Прилежное следование принципам, сформулированным в дисциплине более полвека назад, ограничивает исследователя, побуждает его к упрощенному видению объекта и выделяемому им предмета исследования, провоцирует на получение самоочевидных результатов. Особый класс представляют полевые исследования – научно-исследовательская и научно-практическая работа психолога в пространстве организаций, требующая привлечения ее сотрудников в их рабочее и/или личное время как представителей своих социальных групп для решения задач, для них не актуальных и/или малозначимых; это те ситуации в науке, когда первенство должно принадлежать «методологии снизу», когда полевые исследователи пошагово выделяют и описывают все встречаемые ими проблемные «узлы», содержательные и методологические; радикальные перестройки основ дисциплинарного знания могут и должны свершать философы-методологи.

Ключевые слова: психология; эволюция; методология; принципы; подходы; методы; типы рациональности; схемы исследования

Исследование выполнено согласно Государственному заданию Минобрнауки РФ № 0138-2024-0017: «Профессиональная деятельность и развитие личности человека в условиях организационных и техногенных изменений».

Для цитирования: Толочек В. А. Принципы отечественной психологии: pro et contra. Часть 2 // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 150–162. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-150>. <https://elibrary.ru/IUUNWC>

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Original article

Principles of russian psychology: pro et contra. Part 2

Vladimir A. Tolochek

Doctor of psychological sciences, professor, chief researcher, Institute of psychology, Russian academy of sciences.
129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 13, building 1
tolochekva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

Abstract. The aim of the study is a historical and theoretical analysis of the methodological, methodical and organizational aspects of conducting research and development (R&D) and scientific and practical work (SPR) in modern organizations. Subject of the study is a methodological status and practice of using principles in modern domestic psychology. Methods are analysis of scientific literature, reflection of the experience of scientific and practical work in various areas of professional activity. Hypotheses are 1. General scientific principles transmitted from other scientific disciplines, partially reflect the essential properties of the psyche. 2. Due to the evolution of social objects and scientific disciplines, the substantive content of the principles should be regularly subjected to methodological reflection and adjustment.

It is argued that the principles of psychology reveal «two sides of the coin»: on the one hand, they regulate the direction of the search and highlight the criteria of scientificity, on the other hand, they limit the «horizon of vision» of scientific problems. Diligent adherence to the principles formulated in the discipline more than half a century ago limits the researcher, encourages him to a simplified vision of the object and the subject of research identified by him, provokes and orients him to obtain self-evident results. Field research represents a special class – scientific research and scientific-practical work of a psychologist in the space of organizations, requiring the involvement of its employees in their working and / or personal time, their involvement as representatives of their social groups to solve problems that are not relevant and / or insignificant for them; «these are the situations in science when primacy should belong to the methodology from below». The methodology «from below» should be incremental, when field researchers identify and describe step by step all the problematic «nodes» they encounter, both substantive and methodological; radical restructuring of the foundations of disciplinary knowledge can and should be accomplished by philosophers-methodologists.

Key words: psychology; evolution; methodology; principles; approaches; methods; types of rationality; research schemes

The study was carried out in accordance with the State Assignment of the Ministry of Education and Science, the Russian Federation № 0138-2024-0017: «Professional activity and development of the human personality in the context of organizational and technogenic changes».

For citation: Tolochek V. A. Principles of Russian psychology: pro et contra. Part 2. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 150-162. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-150>. <https://elibrary.ru/IUUNWC>

Введение

В каждом развитом языке используется ограниченное число фонемных комбинаций, которые достаточно верно представлены ограниченным набором знаков – алфавитом, необходимым для построения слов. Синтаксис определяет ограниченное число правил организации слов в предложении. Принципы научной дисциплины – то же, что и алфавит для языка, методология – то же, что и синтаксис. Только как целое они позволяют формулировать правила проведения научного исследования и передавать от одного к другому лучшие образцы. Но и каждый алфа-

вит и языковые правила нуждаются в рефлексии и регуляции со стороны их пользователей.

Продолжая аналогию заметим, что одни и те же фрагменты физической, биологической, частью социальной действительности в разных знаковых системах отображаются разными наборами фонем и строем фраз; часть объектов социальной действительности не может адекватно отражаться, вследствие ограниченности и особенностей той или иной знаковой системы. Сфера нашей деятельности – проявления психического как фрагментов социальной действительности. Следовательно, вопросы состояния нашего «алфавита» и «синтаксиса» есть принципи-

альные вопросы самой возможности адекватно отражать и описывать нашу социальную действительность

Принципы научной дисциплины – алфавит языка науки. И если со временем изменяется речь как живая разговорная практика, то должны вноситься изменения в язык – систему знаков и правил их использования. И первое, и второе подлежат управлению со стороны синтаксиса (правил согласования слов и словосочетаний); в науке – это сфера действия методологии. Очевидно, что алфавит сначала следует за речью и что он позже удерживает ее в оптимальных «границах» и периодически должен согласовываться с ее изменениями, а первое и второе – согласовываться с «правилами», изменяться по возможности «правильно». Но поскольку «все течет, все изменяется» (Гераклит), изменения и складывающиеся тенденции должны подлежать осмыслению и обсуждаться.

Сама организация дисциплинарного знания предполагает строгий порядок; им она порождалась и поддерживалась; классический тип рациональности, главенствующий до середины XX в., строился на этом строгом порядке, он его поддерживал, им же оценивался как соответствие или несоответствие канонам научности каждого фрагмента полученного знания. Расцвет многих научных дисциплин к началу XX в. есть прямое следствие утверждения классической рациональности, равно как и перманентный методологический кризис с конца минувшего столетия [Вернадский, 1989; Грант, 1980; Карпинская, 1995; Мамардашвили, 2010; Степин, 2000; др.].

Цель исследования: историко-теоретический анализ методологических, методических и организационных аспектов проведения научно-исследовательских работ (НИР) и научно-практических работ (НПР) в современных организациях. *Предмет* исследования: методологический статус и практика использования принципов в современной отечественной психологии. *Методы*: анализ научной литературы, рефлексия опыта научной и практической работы в разных сферах профессиональной деятельности. *Гипотезы*: 1. Общенаучные принципы, транслируемые из других научных дисциплин, ограниченно отражают сущностные свойства психического. 2. Вследствие эволюции социальных объектов и научных дисциплин, содержательное наполнение принципов должно регулярно подвергаться методологической рефлексии и корректироваться.

Результаты исследования

1. Простые схемы НИР как следствия общепризнанной «нормы»

Более полувека устоявшейся научной «нормой» являются циклы НИР, в которых анализируются связи между парой «переменных» или двумя группами «переменных» – отдельными свойствами нервной системы и стилем деятельности, стилем руководства и отдельными свойствами личности, «выгоранием» и возрастом (стажем работы или мотивацией), мотивацией и утомлением, добросовестностью и самосознанием, возрастом и/или полом ребенка и отдельными когнитивными функциями, когда уже после одного-двух таких НИР априори все вероятные результаты надежно прогнозируемы. В диссертациях на соискание ученой степени мы найдем раздел «теоретико-методологический анализ» и обстоятельные описания методологических принципов и прототипов исследований, освещенных именами наших ведущих ученых. Другими словами, квалификационная «планка» в нашей дисциплине явно не высока. Проблему противоречивости эмпирических данных нередко объясняют ограничениями старых методик (например, с начала 2000-х годов считается, что тест-опросник 16 PF Р. Б. Кеттелла безнадежно устарел, тогда как «Большая пятерка» видится безупречной), что оправдывает неограниченный рост разработок новых и новых методик. Типичная ограниченная содержательная интерпретация общенаучных принципов провоцирует психологов к использованию простых схем исследования, ориентированных на выявление отдельных связей между немногими «переменными» (возрастом и когнитивным развитием школьников, утомлением и мотивацией труда взрослых, стилем деятельности и успешностью субъекта и т. п.), то есть такой постановке научных задач, результаты которых можно надежно прогнозировать априори.

Если использовать символы формальной логики, то дизайн многих НИР выглядит незамысловато: «В качестве иллюстрации приведем типичные формы гипотез: 1) Объект A обладает свойствами a (иначе: a принадлежит A , или $a \in A$). 2) Объект A отличен от B ; некоторые свойства двух объектов различаются – a отличны от свойств b ($A \neq B$, $a \neq b$). 3) В процессе роста (развития) объекта A его свойства a_1 , a_2 , a_3 изменяются (иначе: $A_1 \neq A_2 \neq A_3$, соответственно, $a_1 \neq a_2 \neq a_3$). Приведем и типичные образцы постановки научной проблемы. Объект A_1

изучали ученые В и С; первый показал, что **A1** характеризуется свойством **в**, второй ученый – свойством **с**. Мы изучали **A1**. Подтверждено, что **A1** обладает свойствами **в** и **с** (**в, с** $\in$ **A**). Объект **A2** изучали ученые В, С, D, E. Они выделили свойства **в, с, d, e**. Мы изучали **A2**. Подтверждено, что **A2** обладает свойствами **в, с, d, e** (**в, с, d, e** $\in$ **A**). При использовании простых схем исходные положения содержат лишь ранее выявленные перечни признаков объекта; в таких НИР следствия и выводы часто самоочевидны. Но и при такой самоочевидности выводов ни совпадение результатов независимых исследований, ни различия выводов почти ничего не добавляют в актив дисциплины и ничего не отрицают, границ адекватности научных концепций не устанавливают, верификацию чужих и фальсификацию (по К. Попперу) своих концепций не проводят» [Толочек, 2021, с. 76].

Понятно, что за упрощенной формой гипотез следуют типовые дизайны НИР. Как правило, выделяются лишь две группы обследуемых, различающихся по одному-двум признакам (например, учащие 4 и 5 класса, 6 и 7-го; мальчики и девочки; в организации ветераны и новички, на предприятии – успешные и неуспешные, мастера и ординарные работники, руководители и специалисты и т. п.). Понятно, что подобная форма гипотез не способствует изучению психического как целого. Прилежное следование простым общенаучным принципам, сформулированным в нашей дисциплине более полвека назад, уже изначально ограничивает психологов и побуждает их к упрощенному видению объекта и выделяемому ими предмету исследования, провоцирует и ориентирует на получение самоочевидных результатов. Высокий статус метода исследования в логике классической рациональности как бы уже выступает «гарантом» научности НИР и добротности полученных данных.

2. Сложные схемы НИР в полевых исследованиях как следствия «барьеров»

Прецедентом, побудившим к переосмыслению многих методических и методологических постулатов отечественной психологии, для автора стал скрытый саботаж психодиагностики на нескольких заводах в начале 2000-х годов. Примечательным было следующее: инициаторами этих НИР выступали первые руководители предприятия; руководителем ВТК был их старый друг, программа НИР была заблаговременно согласована. «Стартовые» условия обещали спокойную типовую работу, но этого не случилось.

Сразу же появились препятствия, нарушения наших планов; причем динамика уклонений сотрудников от диагностики на всех заводах была сходной, динамика саботажа находилась в зависимости от социально-демографических и служебно-должностных характеристик респондентов. Приведем наше описание этой *ситуации*: «Генеральные директора 4-х промышленных предприятий одного из регионов РФ проявили заинтересованность в изучении “*факторов повышения производительности труда*”. Были составлены списки сотрудников (руководителей среднего и низового звена управления, инженеров), подлежащих психодиагностике. Предполагалось изучение их личностных особенностей, особенностей стиля делового общения, распределения функций управления “по вертикали” и др. Не ожидаемым для нас оказалось следующее: 1) Психологов не допустили к прямому взаимодействию с обследуемыми. 2) Администрацией был предложен вариант онлайн-диагностики при посредничестве со стороны работников отдела кадров. 3) Диагностика, согласно договоренности, проводилась трижды в продолжение 1,5 лет. 4) Первый раз в психодиагностике приняли участие около 80 % от заявленного списка сотрудников, второй – порядка 65 %, третий – около 50 %. 5) Имело место некоторое смещение данных, полученных в первом, втором и третьем обследовании. 6) Имело место смещение социально-демографических характеристик сотрудников, полученных в первом, втором и третьем обследовании. 7) Последовательное смещение проявлялось как: большая представленность в выборках женщин, а также лиц старшего возраста, занимающих более низкие должностные позиции, с медленным карьерным продвижением, более продолжительное время работающих на предприятии (то есть, более лояльными оказывались представители одних социальных групп, менее – других). 8) На всех четырех предприятиях ситуации проведения НИР повторялись и усугублялись. При этом сотрудники отделов кадров доброжелательно проводили нас по цехам, показывали ключевые участки технологии работ, объясняли, отвечали на наши вопросы, позволяли переговаривать с сотрудниками на их рабочих местах. То есть, нам можно было смотреть и спрашивать, задавать прямые вопросы и получать ответы, видеть и фиксировать все, представляющееся потенциально важным» [Толочек, 2021, с. 78–79].

Основными выводами нового опыта работы (которому предшествовало множество других, сходных по существу, но долгое время воспринимаемых автором как отдельные «артефакты») стало переосмысление феномена «субъект». В настоящее время под *субъектом* должен пониматься уже не только лишь один из наших научных концептов, но *субъектом* выступает каждый наш обследуемый, время и внимание которого мы требуем для решения наших задач. Этот очевидный факт требует выработки новых работающих схем НИР и ННР и самого переосмысления принципов отечественной психологии.

В отношении оптимального дизайна НИР и ННР, позволяющего получить должные результаты тогда, когда решались задачи заказчика «повышения производительности труда», виделась *сложная схема системы уравнений, включающей результаты разных методов исследования* (наблюдения и изучения литературных источников, психодиагностики, структурного интервью). *Первую группу* «вычислений можно представить как сопоставление (вычитание) из литературных описаний должного состава социальных объектов (в нашем случае – организации, профессии, специализации, рабочего места) наблюдаемого их состава на данном предприятии. Соответственно, эти расхождения «должного» – *идеального эмпирического объекта* (ИЭО) и действительного – *реального эмпирического объекта* (РЭО) можно представить так: $y_1 = f(\text{ИЭО} - \text{РЭО})$, где y_1 – зависимая переменная; ИЭО – РЭО – различия между характеристиками идеальных эмпирических объектов и реальных (то есть между тем, что должно быть для полноценного функционирования социального объекта и тем, что представлено в реальном объекте «здесь и теперь»).

«Вторую группу вычислений могут представить уравнения множественной регрессии (одни группы эмпирики мы получили, их изменения в разных группах обследуемых были получены при трех последовательных измерениях и проявились как тенденции; причинно-следственные отношения между изменениями социальных объектов можно формализовать и довольно точно рассчитать как “срезы” – как динамику изменений, как отражение отношения сотрудников к администрации, к работе, к коллегам, к психологам по формуле типа: $y_2 = f(x_1, x_2, x_p)$, где

y_2 – зависимая переменная (результативный признак); x_1, x_2, x_p – независимые переменные (факторы; результаты, полученные в первой выборке, второй и др., или – при первом, втором и последующих обследованиях). Третью группу вычислений можно представить как обобщение данных опросов (организованного по типу структурного интервью с закрытыми вопросами (да/нет): $y_3 = \sum (A \in a \vee b + B \in c \vee d + C \in e \vee f + \dots + Z \in n \vee m)$, где y_3 – сумма «положительных» ответов на закрытые вопросы: а или в, с или d, е или f и др.». [Толочек, 2021, с. 79-80].

В развитии темы сложных схем НИР и ННР там же приводились и другие примеры (из сферы спорта высших достижений). Важным был вывод о том, что более образованному и когнитивно сложному обследуемому – нашему современнику, не всегда лояльному по отношению к предложенной ему психодиагностике, мы должны предложить и более сложные схемы НИР и ННР, а также быть готовыми к переосмыслению многих наших постулатов. Признание человека «активным субъектом своей жизнедеятельности» (по К. А. Абульхановой-Славской) не должно ограничиваться признанием одного лишь этого концепта, но и каждого человека, с кем мы вступаем во взаимодействия. Это и более конструктивно, и честнее, когда мы просим другого человека подарить нам несколько часов своей жизни для решения наших научных задач, часто не давая ему ничего взамен, кроме тревожных ожиданий, какие решения руководителей последуют после нашего «тестирования».

3. Принципы психологии: их содержание настоящее и возможное.

Спонтанные тенденции в психологии на рубеже второго и третьего тысячелетий – расширение числа изучаемых явлений, не имеющих однозначного содержания и согласованных определений, не вмещающихся в «прокрустово ложе» четырех принципов, выделенных в первой части (детерминизма, развития, системности, единства сознания и деятельности [Толочек, 2025a]) – *мягкие навыки, сети, ресурсы, потенциал, поле, ситуации, качество жизни* и т. п. Так, например, к мягким навыкам, гибким навыкам («soft skills») относятся универсальные качества, сравнительно мало зависимые от культурных и языковых особенностей – эмоциональный интеллект, коммуникабельность, вовлеченность в собеседника, организаторские способности, умение работать в команде, умение вести переговоры, умение разрешать конфликты, гибкость ума, креатив-

ность, творческий подход к задачам, аналитическое мышление, личная эффективность (тайм-менеджмент, самомотивация и др.). Этим навыкам специально не обучают, они выступают, скорее, как имплицитное знание, как «личное знание» по М. Полани. Примечательно, что эти навыки-качества-способности нередко описываются посредством двух-трех понятий, ранее утвердившихся в академической психологии как отдельные проявления психического. Другими словами, они – «soft skills», – не одномерны, а, вероятно, многослойные, многоуровневые, имеющие гибкие ментальные структуры.

Для сравнения, более продолжительно и последовательно изучаемые в психологии навыки и умения (в данном сопоставлении «жесткие навыки», «hard skills» – управление автомобилем, умение работать телеграфным ключом, печатать на машинке 10-ю пальцами, знание иностранного языка, азбуки Морзе и т. п.) специально формируются последовательно, поэтапно, характеризуются разными уровнями владения, имеют выраженный эффект «плато» в процессе их становления. Образно, различие между «hard skills» и «soft skills» есть различие двух смыслов мастерства: мастерство как надежное владение «техникой» деятельности и мастерство как «высший пилотаж». В обращении внимания психологов на мягкие навыки видится явно выраженный тренд перехода ученых к новому мышлению.

К таким же, сравнительно слабо изученным, как и «soft skills», но все чаще используемым в психологии, можно отнести феномен и понятие «ситуация», заявляющие о себе в разных научных традициях, в отношении разных задач. Так, например, «форма единства человека и среды описывается в терминах “ситуация” (Д. Магнуссон), “жизненное пространство” (К. Левин) или “мир” (С. Л. Рубинштейн). *Объект-ситуация* или объект-мир ... выражает способ объединения разноплановых сил в некоторое целое, в котором цементирующая роль и инициатива принадлежит субъекту. ... субъект конструирует свое бытие, одновременно подчиняясь ему. *Объект-ситуация* или объект-мир становится главной альтернативой объекту-вещи. ... В отличие от объекта-вещи объект-мир не дается заранее и до завершения ... акта остается неопределенным» [Барабанщиков, 2012, с. 23]; (здесь и далее курсив автора статьи). «Если к этим весомым констатациям добавить несколько уточнений: в подавляющем большинстве актов в системе “человек-мир” участвует не один един-

ственный, изолированный от мира субъект, а несколько; это *процессы актуального взаимодействия людей*; процессы взаимодействия людей происходят в уже организованном или активно организуемом социальном пространстве; *взаимодействия разных людей иницируются разными мотивами, ценностями, смыслами*, воплощаемыми в конкретных целях, то должно признать, что в этих процессах ключевая роль и инициатива принадлежит отнюдь не одному субъекту, а всем, многим или нескольким субъектам, далеко не всегда содействующим достижению целей другого...» [Толочек, 2021, с. 81].

Повторим, актуальность и сложность проблемы полевых исследований отчасти маскируется широкой представленностью НИР, проводимых в учебных группах, где психолог как преподаватель имеет некоторый административный ресурс, фактор старшинства по возрасту, должности, званию, где обследуемые – ученики, студенты, слушатели, – по разным причинам более мотивированы и прилежны в выполнении предложенных каждому из них заданий. *Полевые исследования* мы определяем как *научно-исследовательскую и научно-практическую работу психолога в пространстве организаций, требующей привлечения ее сотрудников в их рабочее и/или личное время, их привлечения как представителей своих социальных групп для решения задач, для них не актуальных и/или мало-значимых*.

Для примера обсуждаемых различий приведем континуум ситуаций исследования, от наибольших к наименьшим возможностям контроля условий диагностики психологом: *экспериментальные исследования, естественные эксперименты, пилотажные исследования, типовая психодиагностика, полевые исследования*. Последний класс задач наиболее сложный во всех отношениях. Другим примером континуума ситуаций исследования могут служить разные научные подходы: *дисциплинарный подход – проблемный – комплексный – системный подход*. Последний – наиболее сложный и требует развернутой рефлексии и разумного самоограничения: «учитывая ограниченные возможности одного исследователя (исследовательского коллектива), в конкретных работах системный подход может быть ограничен (а в большинстве случаев и должен) каким-либо одним направлением, но при обязательном определении той системы, которая изучается. ... Необходимость точного определения системы ставит вопрос о критериях,

по которым данную систему можно выделить из окружающей среды. Основным критерием для такого выделения является рассмотрение системы со стороны *целевого назначения*» [Шадриков, 1982, с. 9].

4. Принципы отечественной психологии: критический анализ

Рассмотрим наши принципы. В отношении принципа *детерминизма* еще раз отметим, что он заимствован из естественных наук, что его название не соответствует основным типам связей, характеризующих функционирование и развитие психического; оно не соответствует и типовым методам нашей работы в настоящее время (анкеты, тест-опросники, аппарат параметрической статистики и др.). Детерминированные причинно-следственные отношения в зарождении и проявлении психического должны проявляться сходно у разных людей в разных ситуациях, у одного человека в разном возрасте. Если такие отношения причина-следствие и есть, то они составляют их меньшую часть. Чаще мы можем констатировать лишь отдельные диффузные связи между *анализируемыми «переменными» в ограниченном интервале их условных измерений, проводимых в разных группах людей как многоуровневые воздействия, как вероятностные, как взаимодействия внешних и внутренних условий субъекта, как группы «переменных»*. Согласно же принципу *детерминизма*, полученные результаты НИР трактуются как однозначно проявленное, как свершившееся, но не как возможное во множестве его проявлений, лишь в данном контексте пространства-времени, полученное посредством избранного нами ограниченного инструментария. Эти важные отношения крайне неудачно были названы детерминизмом. Показательно также, что ученые, последовательно и продуктивно изучающие свой предмет – А. В. Карпов, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков и др., нередко изобретают свои особенные алгоритмы статистического анализа и выявления особенностей функционирования и эволюции психических явлений; то есть целенаправленно «вплетают» в сети своих концепций весь методический инструментарий, включая и методы статистического анализа.

Четкая логика различения трех уровней отношений человека и внешнего окружения – *условия, факторы, детерминанты* [Ломов, 1999], – конструктивна для начала изучения явлений, но отражает лишь статику отношений человека и фрагментов окружающего мира. Поэтому в про-

цессе проведения конкретных НИР изучаемые связи и отношения, механизмы возможных преобразований условий в факторы должны получать должное развитие как динамические изменения. Если исходить из характерных для настоящего этапа развития психологии, принцип *детерминизма* точнее было бы называть несколько иначе, например, принцип *избирательных взаимодействий фрагментов действительности* (социальной действительности). В предложенном названии акцентируется несколько важных «моментов»: это чаще или даже всегда именно взаимодействия групп условий, иначе – социальных объектов, их свойств и отношений, часто или всегда поддерживаемые посредством нескольких механизмов (сравнительно сложных, согласованных или конкурирующих, действующих непосредственно и опосредованно, имеющих быстрые и прямые эффекты или отставленные по времени); это чаще или даже всегда взаимодействия, имеющие свою предысторию и пост-историю, то есть разную темпоральную метрику. Другими словами, выявление строгих законов, в которые могут быть «свернуты» множества частных закономерностей становления и проявления психического, законов, верно объясняющих все психические процессы как идентично протекающие у разных людей, у одного человека в разном возрасте, в разных обстоятельствах, есть задача довольно отдаленного будущего. Поэтому в настоящее время более адекватным видится приведенное выше название – принцип *избирательных взаимодействий фрагментов действительности*.

Принцип *развития*, с конца XIX в. транслируемый на другие дисциплины из биологии, на протяжении всего XX в. еще строго следующий постулату Фр. Реди («все живое из живого»), неизбежно задавал некоторые ограничения, предписывал ученым определенный интервал «горизонта видения» изменений явлений, процессов, свойств, объектов. Следование принципу *развития* изначально накладывает парадигмальные ограничения на постановку задачи и дизайн НИР: рабочие гипотезы требовали подтверждения «одного из двух»: $A > B$ или $A < B$. Соответственно, формировались группы обследуемых (лиц разного возраста, пола, опыта, квалификации, успешности и пр.). Следование принципу развития исходно ориентирует исследователя на изучение и измерение ограниченного интервала пространства-времени

изменений процессов, свойств, объектов от одной заданной «точки» (А) до другой (В), но не побуждает к постановке вопросов — что было до «А» и что будет после «В»; изменения между «А» и «В» чаще мыслятся как монотонные, последовательные и будут такими же между «В» и «С» и т. д. В настоящей формулировке принцип развития позволяет получать ответы на первую часть вопросов — «Что?» и «Как?» (по Н. А. Бернштейну), но не побуждает к постановке вопросов «Почему?», «Зачем?». В плане возможного усиления потенциала эвристики рассматриваемого постулата более адекватным видится его название как принцип эволюции. Понятно, что этот вопрос остается открытым для дискуссии.

Принцип *единства сознания и деятельности* требует отдельного обсуждения. Здесь лишь отметим, что в этом принципе соединены, сплетены, сплавлены эффекты разных взаимодействий человека с миром в разные стадии его становления как человека. В плане дальнейшей разработки этого принципа видится необходимость спецификации эффектов взаимодействия живого со средой — физической, социальной, социально-психологической — в филогенезе, становления человека и человеческих сообществ в антропогенезе, особенностей условий онтогенеза и субъектогенеза, эффектов диалектики взаимовлияния процессов социализации и индивидуализации личности. В одном масштабе времени (сотни тысяч лет) — это *деятельность* человека как процессы формирования функциональных связей в системе «кисть — рука — функциональная асимметрия — психическое (мышление, речь и др.)», в другом (годы и месяцы) — воспитание и обучение ребенка в заданных уникальных условиях социального окружения. Во всяком случае, речь должна идти не об единстве разных физических и ментальных явлений и процессов, а скорее, о коэволюции становления человека и его деятельности, погруженной в конкретную историческую эпоху.

Обратим внимание, что рассматриваемые выше три принципа отечественной психологии формулировались в логике классического типа рациональности [Мамардашвили, 2010; Степин, 2000], в эпоху социализма и развитого социализма, то есть представлений людей о сравнительно стабильном мире и обществе, в частности — о плановой экономике, оптимистичных перспективах развития страны, с одной стороны, с другой — жесткого идеологического контроля и дав-

ления. Важно и то, что эти принципы утверждались и как форма противостояния «эклектике» и выраженному прагматизму зарубежных дисциплинарных подходов, как своеобразная научная оппозиция, что не могло не сказаться на мере радикальности наших постулатов, что было просто неизбежно. Важно и то, что многие вопросы психологии как науки в продолжение XX в. разрабатывались в парадигме индивидуальной деятельности. Следовательно, накоплено достаточно оснований для переосмысления данного принципа, его явных и латентных составляющих, целесообразности его переинтерпретации.

Первоначально принцип *системности* в нашей психологии выступал как прямая трансляция на психическое общих положений и понятийного аппарата ОТС (общей теории систем). Этому постулату «повезло» больше других. Пожалуй, наиболее развиваемым и разносторонне разрабатываемым в последние десятилетия был и остается принцип *системности*. Но, в отличие от других, он не просто лишь дополняется и улучшается, а критически анализируется и обсуждается. Еще раз обратимся к одной из последних работ А. В. Карпова: «реализация принципа системности по отношению к психологической проблематике является весьма перспективной, а в целом ряде случаев — действительно необходимой ... Вместе с тем, он нередко уже не приводит к ощутимым результатам — таким, которые соответствовали бы его масштабу и уровню обобщенности. ... трудности и проблемы его реализации связаны не только... и не столько с недостатками ... с ошибками применения системного подхода, сколько с собственными ограничениями самого системного подхода (точнее — его традиционных и ставших классическими и каноническими его вариантов). ... эти причины обусловлены тем, что системный подход — в его современном виде ... не является чем-то полностью сформировавшимся и окончательно развившимся. Поэтому наиболее конструктивной является его трактовка как развивающегося принципа, подхода. ... многие недостатки, проявившиеся в ходе его реализации, должны быть поняты не как порожденные его атрибутивными ограничениями, а как обусловленные недостаточным уровнем его собственного развития. ... возможно, сам *системный подход* (в том виде, в котором он представлен сегодня) не только может, но и *должен быть подвергнут дальнейшему развитию и совершенствованию*» [Карпов, 2024, с. 5]; «системный подход, несмотря...

на свою очень высокую степень обобщенности, также должен быть рассмотрен как одна из возможных «призм видения» [Карпов, 2024, с. 6].

В своем авторском метасистемном подходе А. В. Карпов различает пять уровней функционирования системности как целостности (метасистемы, системы, подсистемы, компоненты, элементы), и пожалуй, самое важное – ученый рассматривает процессы эволюции систем, в которых их высшие уровни появляются, функционируют и развиваются как «встроенные системы» [Карпов, 2015; др.]. В трактовке подхода как метасистемного значительно расширяется «горизонт видения» целостной организации психического при новой интерпретации его «горизонтального» и «вертикального» развития в системе.

Сильными версиями реализации системного подхода являются работы Н. Лумана, который разносторонне рассматривает проявления сходства механизмов образования целостности от простейших социальных ситуаций – коммуникация двух человек, – до структур эволюции больших человеческих сообществ как подчиненных единым закономерностям, описываемым и объясняемым едиными рабочими понятиями [Луман, 2006]. Одним из ключевых понятий теории Н. Лумана выступает понятие *самореференции* – самоконтроля и самоуправления системой самой себя.

Сильными версиями реализации системного подхода является концепция У. Муторны-Ф. Варелы, введивших понятие «*аутопоэзной организации*», проявляющейся в эволюции и функционировании биологических объектов. Согласно их теории, живые существа обладают способностью к самовоспроизводству, самосозданию. Живое проявляется как сети, создающие свои собственные компоненты, которые через свои же интеракции генерируют, восстанавливают, воссоздают свои сети, создают новые компоненты. *Аутопоэзис* (от греч. «самопроизводство») есть минимальная «необходимая и достаточная» форма автономии биологической жизни, сохраняющей и продолжающей себя в окружающей среде через периодические акты и цепочки взаимодействия со средой. Среда инициирует изменения биологической системы, но не управляет ими, не определяет их треки, тогда как в самой системе постоянно формируются цепочки необходимых для ее жизни трансформаций [Maturana, 1980; др.]. В концепции У. Муторны-Ф. Варелы можно различить постулат «*все живое из живого*», заявленный Франческо Реди

в XVII в., но осмысленный с принципиальным отличием — концепция аутопоэзиса побуждает к размышлению о начале эволюции системы и актах ее завершения, о механизмах ее взаимодействия с окружением.

Как версию системного подхода можно рассматривать комплексные эволюционно-системные описания феномена – психологического объекта как системы его нескольких измерений. Так, на примере изучения феномена способности (одаренность, талант, гениальность) можно выделить четыре его измерения. В первом «горизонтальная» эволюция феномена представлена как континуум проявлений: Задатки → Способности → Специальные способности → Профессиональные способности →...; во втором – «вертикальная» эволюция представлена преобразованиями: Задатки → Способности → Одаренность → Талант → Гениальность; третье измерение – «онтогенетическая» («возрастная», «продольная») – возрастными изменениями человека как личности и как субъекта, структурными трансформациями его способностей в процессах приобретения социального опыта, овладения новыми профессиональными функциями и социальными ролями; четвертое – «самореференция» – есть мера представленности психологической системы как целостности «внешнему наблюдателю» и «внутреннему наблюдателю», самой себе [Толочек, 2024а; 2024б].

Хороший образец научного подхода – по форме и содержанию, – представлен в одной из последних крупных работ А. А. Карпова. В освещении столь сложной проблемы (зарождение психического), в использовании развитой версии метасистемного подхода автор выдерживает строгую корректность в интерпретации огромных массивов литературных материалов и собственных эмпирических данных; постоянно разделяет описания феномена и авторское объяснение (иначе – явление и схемы, концепции); корректно оперирует огромным понятийным аппаратом и выделяет его «вариации». Представим несколько фрагментов книги: «представления о существовании систем со встроенным метасистемным уровнем уже были успешно реализованы по отношению к целому ряду важных психологических проблем и направлений» [Карпов, 2023, с. 73]. «Метасистемный уровень при этом понимается, во-первых, как локализованный внутри самой системы и, во-вторых, как находящийся на вершине ее структурно-уровневой иерархии. Такой подход позволяет преодолеть

одну из наиболее принципиальных трудностей современной теории систем в целом, обозначаемой как “парадокс высшего уровня системы”. Его суть заключается в следующем. С одной стороны, высший уровень в иерархической организации любой системы, находясь внутри нее, но не исчерпывает ее содержание (по определению) и является тем самым частью этой системы. Это – важнейшая, решающая, доминирующая и пр., но все же именно часть системы. Она осуществляет координирующие, организующие и управляющие функции по отношению к остальным частям системы. С другой стороны, любая система (в особенности – сложная) может быть эффективно организована лишь в том случае, если ее “координирующий и управляющий” центр имеет в качестве объекта своего управления не какую-либо часть системы, а всю ее, все ее содержание – в том числе, разумеется, и все уровни, включая и высший» [Карпов, 2023, с. 75]. «Каждый последующий (в эволюционном плане) и, соответственно, высший по отношению к предыдущему уровень формируется в результате развития и совершенствования предыдущего уровня – как итог и “следствие” развития и организации тех особенностей и того потенциала, который складывается в рамках предыдущего (нижележащего) уровня. Помимо этого, имеет место формирование по типу “сверху-вниз”, заключающееся в том, что с возникновением нового уровня организации в той или иной системе, как правило, возникают новые особенности, появляется новый потенциал и у тех уровней, которые уже были сформированы ранее и которые выступают по отношению к нему как нижележащие» [Карпов, 2023, с. 184]. В таком описании эволюции и функционирования психического как системы можно найти большое сходство с содержанием концепции аутопоэзиса [Maturana, 1980]. Другими словами, ученые, работающие в разных дисциплинарных рамках, в их независимых исследованиях раскрывают сходные аспекты функционирования сложной системы.

Далее автор выделяет и характеризует избранную стратегию «исследовательской процедуры, обозначаемой понятием “алгоритма системного исследования”», включающей в себя «ряд основных гносеологических планов (этапов): метасистемный, структурный, функциональный, генетический и интегративный» [Карпов, 2023, с. 189], особенности используемого и одновременно разрабатываемого метасистемного подхода, в частности, заключающемся в так

называемом «принципе поглощения» [Карпов, 2023, с. 203], ключевые позиции авторского видения явлений: «движение – это ... своеобразная “отправная точка” для всех эволюционно-психических преобразований в филогенетической эволюции психики, возникновения жизни на Земле и зарождения психики у представителей живой материи ... движение это одновременно и механизм, и условие, согласно которому реализуются формы поведения живых организмов, вследствие чего становится возможной констатация психического как особой части жизнедеятельности всего конгломерата живых организмов» [Карпов, 2023, с. 245], «становится вполне возможным формулировка предварительного вывода о придании фитопсихизму определенных, относительно завершенных концептуальных основ» [Карпов, 2023, с. 323].

Много изменили в нашем понимании системности труды «синергетиков» [Арнольд, 2004; Капица, 2003; Николис, 2003; Пригожин, 2004; др.]. Можно было бы называть и другие красивые по форме и глубокие по содержанию разработки проблемы системы и системных подходов. Но поскольку главное в нашем анализе – вопросы принципов отечественной психологии, ограничимся кратким обзором лишь некоторых работ, реализующих системный подход. В отношении признания принципа *системности* как нового понимания и описания фрагментов действительности как бескрайне сложных объектов можно сказать так: если изучаемое явление не воспринимается и не понимается исследователем как его прикосновение к тайне мира, вызывающее удивление как нечто, не разгаданное до конца, едва ли такой подход можно считать системным.

Завершая наш анализ некоторых аспектов разработки вопроса системных подходов и принципа системности, заметим, что в отношении систем и системности в области психологии труда и организационной психологии, вероятно, имеет смысл говорить тогда, когда результаты НИР и НПР как наши конечные задачи могут непосредственно или опосредованно транслироваться в социальные технологии. Другими словами, если уже на стадии НИР ученый видит реальные социальные контексты и предполагает возможные варианты интеграции психического с фрагментами социального окружения, с фрагментами физического мира, мира физиологических факторов, когда он видит возможности, условия и механизмы согласования с ними инди-

видуальности человека как субъекта, вернее, согласования и интеграции воздействий окружающего мира и взаимодействий человека с ним, тогда и только тогда можно считать, что видение психологом своего предмета исследования и окружающего мира действительно системное (Напомним, что в значительной части НИР, представляемых как научные квалификационные работы, в разделе «практическая значимость» чаще отмечается: «результаты проведенного научного исследования могут использоваться в чтении учебных курсов», всего лишь ...).

Итак, в отношении одних принципов возможно уже на основании критического анализа предлагать какие-то варианты новых версий их содержания и названия, в отношении других – это едва ли возможно, в отношении третьих, скорее, требуется обстоятельная методологическая разработка. Можно добавить, что базовые принципы отечественной психологии должны быть согласованы между собой и формулироваться в свете третьего типа рациональности; что за их общую основу, вероятно, лучше брать одну из наиболее разносторонне разработанных в психологии и в естественных науках проблематику, порождающую множество разных научных подходов, имеющую высокий универсальный научный статус, ключевые разработки которой могут получать «право» выступать в роли постулата – принцип системности.

Вероятно, в новом формулировании базовых принципов психологии нужно в каждом из них органично интегрировать основные «моменты» взаимосвязи всех явлений, в философии именуемых как *объекты (вещи) – отношения – свойства*. В новом формулировании принципы психологии должны не только лишь отражать проекции общенаучных постулатов на отдельные проявления психического, а способствовать выявлению сущности психического, способствовать надежно установлению его концептуальных инвариантов, позволяющих интегрировать разнообразный эмпирический материал в общую фактуальную базу дисциплины, а последние – согласовывать со средой функционирования и эволюции психического. В новом формулировании базовые принципы психологии должны способствовать изучению психического как целого, а не как отдельных и разрозненных его проявлений, вернее, способствовать их конструктивной сборке в целое, в целостную картину, объясняющую разные аспекты проявления каждого изучаемого нами феномена. Принципы психологии должны изначально ори-

ентировать психологов на изучение психического как не одномерного (представляемого в форме корреляционных плеяд и т. п.), а многогранного, многовариантивного динамично изменяющегося феномена.

Признавая важные методологические функции принципов, необходимость периодической методологической рефлексии их состава и содержания, признаем и сохраняющиеся ограничения. Завершая рассуждения о функциях, содержании и составе принципов отечественной психологии, автор приходит к выводу, что здесь, вероятно, властвует правило неполноты теоремы К. Гёделя – всякая формальная система принципиально не полна. Другими словами, завершенную полноту системы дисциплинарных принципов не может обеспечить их ограниченный состав, тогда как неограниченное число принципов ведет к абсурду; всегда что-то остается в неформализованном остатке, не выделяемом как компонент данной формализованной системы. Именно поэтому каждый крупный исследователь по-особому достраивает свой научный инструментарий, авторский подход, и чем дальше он продвигается, тем больше особенного в его научных операндах.

Заключение

Принимая несколько ключевых тезисов как несомненно конструктивные исходные положения: «Методология должна быть методологией “снизу”. ... методологические положения должны идти ... от проведения психологических исследований, от опыта и обобщений самой психологической науки» [Мазилев, 2017, с. 10]; «выход за пределы изучаемой системы при ее объяснении не только неизбежен, но и необходим в любой науке, являясь основой углубления объяснений» [Юревич, 2006, с. 102], автор на примере одной из областей психологии (психологии труда и организационной психологии) предпринял критический анализ основных принципов отечественной психологии. Рассматривая их как важные «первоосновы» в организации и проведении полевых исследований, автор находит как их ценные руководящие основания, так и их ограничения; как их универсальный характер, позволяющий соотносить результаты независимых исследований психического с канонами научности в их современном понимании (вернее, в их понимании до середины XX в.), так и очевидную ограниченность обсуждаемых нами принципов, недостаточную представленность

в них особенностей психического. Признаем наличие в принципах отечественной психологии «двух сторон медали»: с одной стороны, они регулируют направление поиска и выделяют критерии научности, с другой – ограничивают «горизонт видения» научных проблем. Прилежное следование принципам, сформулированным в нашей дисциплине более полвека назад, уже изначально может ограничивать исследователя, побуждать его к упрощенному видению объекта и выделяемого им предмета исследования, провоцировать и ориентировать на получение самоочевидных результатов.

Обращая внимание на особые условия проведения *полевых исследований как научно-исследовательскую и научно-практическую работу психолога в пространстве организаций, требующей привлечения ее сотрудников в их рабочее и/или личное время, их привлечения как представителей своих социальных групп для решения задач, для них не актуальных и/или мало-значимых*, автор находит, что «это те ситуации в науке, когда первенство должно принадлежать “методологии снизу”» [Мазилов, 2020, с. 15], понятно, активно поддерживаемой «методологией сверху» – деятельностью профессиональных методологов. Методология «снизу» может и должна быть преимущественно инкрементальной, когда полевые исследователи пошагово выделяют и описывают все встречаемые ими проблемные «узлы», содержательные и методологические; радикальные перестройки основ дисциплинарного знания могут и должны свершать философы-методологи. Автор согласен, что «научная психология как фундаментальная дисциплина еще только формируется ... Осознание уникальности предмета и поиски своего пути – магистральная линия размышлений и разработок современной методологии психологической науки» [Мазилов, 2017, с. 10].

Библиографический список

1. Арнольд В. П. Теория катастроф. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 128 с.
2. Барабанщиков В. А. Принцип системности в психологической науке // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Ч. 1. / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. Москва : Институт психологии РАН, 2012. С. 17–26.
3. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. Москва : Наука, 1989. 261 с.
4. Грант В. Эволюция организмов. Москва : Мир, 1980. 408 с.
5. Капица С. П. Синергетика и прогнозы будущего / С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. Москва : Едиториал УРСС, 2003. 288 с.
6. Карпов А. А. К началам психики. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2023. 423 с.
7. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т. 1: Метасистемный подход. Москва : РАО, 2015. 546 с.
8. Карпов А. В. Виртуальные качества в генезисе субъективного времени // Ярославский психологический вестник. 2024. № 1 (58). С. 5–17.
9. Карпинская Р. С. Философия природы: коэволюционная стратегия / Р. С. Карпинская, И. К. Лисеев, А. П. Огурцов. Москва : Интерпракс, 1995. 351 с.
10. Ломов Б. Ф. Проблемы и стратегия психологического исследования. Москва : Наука, 1999. 284 с.
11. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории. Санкт-Петербург : Наука, 2007. 642 с.
12. Мазилов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.
13. Мазилов В. А. Предмет психологии. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.
14. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический тип рациональности. Москва : Азбука, 2010. 288 с.
15. Николис Г. Познание сложного. Введение / Г. Николис, И. Пригожин. Москва : Едиториал УРСС, 2003. 344 с.
16. Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и сложность в физических науках. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 288 с.
17. Степин В. С. Теоретическое знание. Москва : Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
18. Толочек В. А. Континуум «здатки-способности-профессионально важные качества-компетенции»: открытые вопросы // Психологический журнал. 2020. № 41 (4). С. 32–45.
19. Толочек В. А. Методы и методология полевых исследований: открытые вопросы. Ч. 2 // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 72–86. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-72-86
20. Толочек В. А. Возможные измерения феномена «способности»: открытые вопросы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2024а. Т. 21, № 1 С. 144–166. DOI: 10.17323/1813-8918-2024-1-144-166.
21. Толочек В. А. Технологии профессионального отбора. 3-е изд. доп. Москва : Юрайт, 2024б. 253 с.
22. Толочек В. А. Принципы отечественной психологии: pro et contra. Ч. 1. // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1. С. 113–128.
23. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. Москва : Логос, 1982. 320 с.
24. Юревич А. В. Объяснение в психологии // Психологический журнал. 2006. Т. 27, № 1. С. 97–106.
25. Maturana H., & Varela F. Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. Boston, MA: Reidel. 1980. 180 p.

Reference list

1. Arnol'd V. P. Teorija katastrof = Catastrophe theory. Moskva : Editorial URSS, 2004. 128 s.
2. Barabanshnikov V. A. Princip sistemnosti v psihologicheskoj nauke = The principle of consistency in psychological science // Razvitie psihologii v sisteme kompleksnogo chelovekoznaniya. Ch. 1. / otv. red. A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'cova. Moskva : Institut psihologii RAN, 2012. S. 17–26.
3. Vernadskij V. I. Biosfera i noosfera = Biosphere and noosphere. Moskva : Nauka, 1989. 261 s.
4. Grant V. Jevoljucija organizmov = Evolution of organisms. Moskva : Mir, 1980. 408 s.
5. Kapica S. P. Sinergetika i prognozy budushhego = Synergy and future forecasts / S. P. Kapica, S. P. Kurdjumov, G. G. Malineckij. Moskva : Editorial URSS, 2003. 288 s.
6. Karpov A. A. K nachalam psihiki = To the beginnings of the psyche. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 2023. 423 s.
7. Karpov A. V. Psihologija dejatel'nosti. V 5 t. T. 1: Metasistemnyj podhod = Psychology of activity. In 5 vol. 1: Metasystem approach Moskva : RAO, 2015. 546 s.
8. Karpov A. V. Virtual'nye kachestva v genezise sub'ektivnogo vremeni = Virtual qualities in the genesis of subjective time // Jaroslavskij psihologicheskij vestnik. 2024. № 1 (58). S. 5–17.
9. Karpinskaja R. S. Filosofija prirody: kojevoljucionnaja strategija = Philosophy of nature: co-evolutionary strategy / R. S. Karpinskaja, I. K. Liseev, A. P. Ogurcov. Moskva : Interpraks, 1995. 351 s.
10. Lomov B. F. Problemy i strategija psihologicheskogo issledovanija = Problems and strategy of psychological research. Moskva : Nauka, 1999. 284 s.
11. Luman N. Social'nye sistemy. Oчерk obshhej teorii = Social systems. Outline of general theory. Sankt-Peterburg : Nauka, 2007. 642 s.
12. Mazilov V. A. Metodologija psihologicheskoy nauki: istorija i sovremennost' = Methodology of psychological science: history and modernity. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. 419 c.
13. Mazilov V. A. Predmet psihologii = Subject of psychology. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2020. 175 s.
14. Mamardashvili M. K. Klassicheskij i neklasicheskij tip racional'nosti = Classical and non-classical type of rationality. Moskva : Azbuka, 2010. 288 s.
15. Nikolis G. Poznanie slozhnogo. Vvedenie = Knowledge is complex. Introduction / G. Nikolis, I. Prigozhin. Moskva : Editorial URSS, 2003. 344 s.
16. Prigozhin I. Ot sushhestvujushhego k voznikajushhemu: Vremja i slozhnost' v fizicheskikh naukah = From existing to emerging: Time and complexity in the physical sciences. Moskva : Editorial URSS, 2004. 288 s.
17. Stepin V. S. Teoreticheskoe znanie = Theoretical knowledge. Moskva : Progress-Tradiciya, 2000. 744 s.
18. Tolochek V. A. Kontinuum «zadatki-sposobnosti-professional'no vazhnye kachestva-kompetencii»: otkrytye voprosy = The continuum of «inclinations-abilities-professionally important qualities-competencies»: open questions // Psihologicheskij zhurnal. 2020. № 41 (4). S. 32–45.
19. Tolochek V. A. Metody i metodologija polevyh issledovanij: otkrytye voprosy. Ch. 2. = Field Research Methods and Methodology: Open Questions. Part 2 // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 3 (120). S. 72–86. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-72-86
20. Tolochek V. A. Vozmozhnye izmerenija fenomena «sposobnosti»: otkrytye voprosy = Possible dimensions of the «ability» phenomenon: open questions // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2024a. T. 21, № 1 S. 144–166. DOI: 10.17323/1813-8918-2024-1-144-166.
21. Tolochek V. A. Tehnologii professional'nogo otbora = Professional selection technologies. 3-e izd. dop. Moskva : Jurajt, 2024b. 253 s.
22. Tolochek V. A. Principy otechestvennoj psihologii: pro et contra = Principles of domestic psychology: pro et contra. Ch. 1. // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2025. № 1. S. 113–128.
23. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka = Psychology of human activity and abilities. Moskva : Logos, 1982. 320 s.
24. Jurevich A. V. Objasnenie v psihologii = Explanation in psychology // Psihologicheskij zhurnal. 2006. T. 27, № 1. S. 97–106.
25. Maturana H., & Varela F. Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. Boston, MA: Reidel. 1980. 180 p.

Статья поступила в редакцию 21.07.2025; одобрена после рецензирования 11.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 21.07.2025; approved after reviewing 11.08.2025; accepted for publication 11.09.2025

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-163

EDN: HYQFYF

Институционализация советской психологии в послевоенный период

Наталья Юрьевна Стоюхина¹, Артем Андреевич Костригин²

¹Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления, Институт психологии РАН. 129366, г. Москва, ул. Ярославская, 13/1

²Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. 603022, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23

¹natast0@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9968-7153>

²artdzen@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5454-7357>

Аннотация. В данной статье речь идет о малоизвестном периоде в развитии советской психологии, ограниченном двумя драматическими датами – Постановлением 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов» и «павловской» сессией 1950 г. Современных историко-психологических исследований, освещающих это странное и страшное для науки психологии время, явно недостаточно, поэтому специалисты по истории психологии обычно говорят об этом периоде скороговоркой или вообще не говорят, сразу переходя от одного тяжелого для психологии события – к другому. Причина этого, в первую очередь, недостаток источников, которые, к тому же, трудно найти. Нам удалось выстроить цепочку последовательных событий, где голос психологии звучит, порой не громко, но настойчиво. После 1936 г. положение психологии стало вспомогательным, обслуживающим педагогику. Заголовки совещаний сами свидетельствуют об этом: Совещание заведующих кафедрами педагогики и преподавателей психологии в педвузах (1936), Совещание кафедр педагогики, психологии и методик московских педагогических институтов (1946), Всероссийское совещание кафедр педагогики, психологии и методик педагогических и учительских институтов (1947), Среднеазиатское совещание по педагогическим наукам (Ташкент, 1948), Республиканское совещание по педагогическим наукам (Киев, 1948), Республиканское совещание по педагогическим наукам (Минск, 1949). Вероятно, были и другие республиканские совещания, но нам не удалось найти информацию о них. Надеемся, что данное исследование станет началом глубокого исследования драматического периода советской психологии послевоенного периода.

Ключевые слова: история советской психологии; Постановление 1936 г.; «павловская» сессия; Академия педагогических наук РСФСР; послевоенный период; идеологическая кампания; совещания кафедр по педагогике и психологии; республиканские совещания

Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием № 0138-2025-0010.

Для цитирования: Стоюхина Н. Ю., Костригин А. А. Институционализация советской психологии в послевоенный период // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 163–179. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-163>. <https://elibrary.ru/HYQFYF>

Original article

Institutionalization of soviet psychology in the post-war period

Natalya Yu. Stoyukhina¹, Artem A. Kostargin²

¹Candidate of psychological sciences, senior researcher at laboratory of history of psychology and historical psychology, Institute of psychology of the Russian academy of sciences. 129366, Moscow, Yaroslavskaya st., 13, b. 1

²Candidate of psychological sciences, associate professor at management psychology department, Lobachevsky state university of Nizhni Novgorod. 603022, Nizhni Novgorod, Gagarin ave., 23

¹natast0@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7483-7530>

²artdzen@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5454-7357>

Abstract. This article discusses a little-known period in the development of Soviet psychology, limited by two dramatic dates – the 1936 Resolution «On Pedological Perversions in the System of People’s Commissariats of Education» and the «Pavlovian» session of 1950. There are clearly not enough modern historical and psychological studies covering this strange and terrible time for the science of psychology, so specialists in the history of psychology usually talk about this period quickly or not at all, immediately moving from one difficult event for psychology to another. The reason for this is, first of all, the lack of sources, which, moreover, are difficult to find. We managed to build a chain of successive events, where the voice of psychology sounds, sometimes not loudly, but persistently. After 1936, the position of psychology became auxiliary, serving pedagogy. The titles of the conferences themselves testify to this: Conference of Heads of Departments of Pedagogy and Teachers of Psychology in Pedagogical Universities (1936), Conference of Departments of Pedagogy, Psychology, and Methods of Moscow Pedagogical Institutes (1946), All-Russian Conference of Departments of Pedagogy, Psychology, and Methods of Pedagogical and Teachers’ Institutes (1947), Central Asian Conference on Pedagogical Sciences (Tashkent, 1948), Republican Conference on Pedagogical Sciences (Kyiv, 1948), Republican Conference on Pedagogical Sciences (Minsk, 1949). There were probably other republican conferences, but we were unable to find information about them. I would like to think that this study will be the beginning of a deep study of the dramatic period of Soviet psychology in the post-war period.

Key words: history of soviet psychology; Resolution of 1936; «Pavlovian» session; Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR; post-war period; ideological campaign; meetings of departments of pedagogy and psychology; republican meetings

The research was carried out according to the state assignments № 0138-2025-0010.

For citation: Stoyukhina N. Yu., Kostrogina A. A. Institutionalization of soviet psychology in the post-war period. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 163-178. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-163>. <https://elibrary.ru/HYQFYF>

Нельзя судить историю по двоичной логике (да – нет, истина – ложь). Каждый исторический пласт включает в себе истину, но истины неравноценны. И задача духовной работы – установить «ценностей незыблемую скалу».
Г. С. Померанц. Записки гадкого утенка

Введение

История российской психологии в настоящее время является активно развивающейся отраслью, о чем свидетельствует постоянно увеличивающийся поток публикаций историко-психологического содержания: рубрики в психологических периодических журналах, секции в отраслевых психологических конференциях, специальные историко-психологические конференции, где первенство принадлежит регулярным всероссийским конференциям «Московские встречи по истории психологии» (1992, 1995, 2001, 2006, 2009, 2016, 2021), методологическому семинару «Арзамасские чтения по истории психологии» (2008, 2011, 2014, 2019, 2023) и ежегодному симпозиуму по истории психологии Московского гуманитарного университета (2022, 2023, 2024).

Перечисленные мероприятия имеют разную научно-проблемную ориентацию, обеспечивая при этом «регулярность, плановость и преемственность научных форумов по истории психологии; позволяют участвовать в обсуждении и разработке историко-психологических проблем с различным уровнем вовлеченности в изучение

вопросов истории психологии...; способствуют привлечению внимания историко-психологического сообщества к равномерному распределению усилий ученых по изучению всех уровней историко-психологического знания» [Олейник, 2023, с. 18]. Здесь обсуждаются важнейшие методологические проблемы истории психологии: динамика развития историко-психологических исследований в современной России с ее коммуникативно-организационными и содержательно-тематическими аспектами развития [Олейник, 2023, с. 18], смысл и значение истории психологии в развитии психологической науки [Журавлев, 2016, с. 11–14], трудности, с которыми сталкиваются исследователи [Журавлев, 2023] и другие историко-психологические вопросы. В центре внимания специалистов оказываются самые различные аспекты отечественной и мировой психологии; восстановление научных биографий забытых психологов и отдельных периодов в творчестве известных ученых-психологов, сотрудников ведущих научных и учебных центров и ученых, работавших в областных вузах. Своеобразная карта развития советской психологии, расстилающаяся как во времени, так и в пространстве (культурном и географическом), не без труда, но постепенно заполняется. На наш взгляд, исследователи чаще обращаются к истории разработки психологических теорий, проблем, понятий и направлений психологии, творческому наследию мыслителей и ученых, реже – к истории

становления и развития психологических школ, научных, научно-образовательных и научно-практических центров и служб, еще реже – к коммуникативно-организационным мероприятиям, какими являются съезды, конференции, методологические семинары, то есть происходившие в психологическом сообществе события, где из научного общения рождаются новые проблемы психологии, порой меняя траекторию развития самой науки.

Особенно немногочисленны историко-психологические исследования по периоду, охарактеризованному 1945–1953 гг., периоду, называемому «поздним сталинизмом». Культуролог Е. Добренко, подробно и разносторонне описавший этот уникальный историко-культурный феномен, считает, что «сталинское мрачное семилетие внутри страны, завершившее эпоху его (Сталина – *примечание авторов*) правления, было отчасти реакцией на внешние факторы: <...> Советский Союз расходовал свои ресурсы и силы не столько на внутреннее развитие, сколько на холодную войну с Западом» [Добренко, 2020, с. 27]. Однако некоторые шаги, причем вполне продуктивные, в исследовании развития психологии послевоенного времени все же сделаны [Артемьева, 2021; Журавлев, 2020; 2021а; 2021б; 2022; Логинова, 2019; Почебут, 2022; Стоюхина, 2021; 2024].

Результаты исследования

Десятилетие психологии после постановления 1936 г.

Освещение новых фактов описываемого периода требует небольшого исторического экскурса. Постановление 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов» отразилось на практике исследования психики детей и подростков, «следствием чего стали невозможными изучение реального уровня обученности школьников, эффективности различных форм и методов преподавания, проведение профотбора учащихся и дифференцированного обучения» [Балашов, 2012, с. 184] – такая точка зрения на последствия Постановления укоренилась в историко-психологических источниках. Но существует и принципиально другой взгляд: конец 1930-х гг. оказался временем «полной реорганизации и своего рода “зачисткой” места для будущей “настоящей” советской психологии. Именно она приняла на себя основную нагрузку всех “вымерших” дисциплин психоневрологического сегмента наук о человеке... Психология

развивалась в послесталинский период уже в условиях нормализации и гораздо более “плавного” и даже инерционного утверждения своих норм и установок» [Ясницкий, 2015, с. 329].

После Постановления, опубликованного в газете «Правда» 5 июля 1936 г., около 150 педагогов и психологов из 80-ти педвузов РСФСР и других республик собрались на Совещание заведующих кафедрами педагогики и преподавателей психологии в педвузах (26 августа – 3 сентября 1936 г.), чтобы на основе «большевистской критики» работы кафедр и «трудов так называемой педологии», психологии и педагогики перестроить программы по педагогическим дисциплинам [На совещании ... , 1936, с. 39]. Начальник Управления высшей школы М. П. Орахелашвили (1887-1937) и заведующий отделом педвузов М. Е. Дымент (1903-1938) начали совещание, а затем выступил директор Психологического научно-исследовательского института В. Н. Колбановский (1902-1970) с докладом об основных задачах советской психологии, обозначив вопросы, связанные с определением принципиальных позиций авторов программы по психологии – профессоров С. Л. Рубинштейна (1889-1960), К. Н. Корнилова (1879-1957) и самого Колбановского. После их выступлений «развернулись широкие прения. Выступали гг. Веденов, Жаворонков, Руднева, Баранов, Розенберг и др. Прения, главным образом, были сосредоточены на критике психологических работ Выготского и других психологов, а также делались замечания по существу предложенного проекта программы» [На совещании ... , 1936, с. 41]. Программы по педагогике представили профессора А. П. Пинкевич (1884-1937) и С. А. Каменев (1895–1938), по истории педагогики – профессор А. П. Пинкевич.

Это было последнее довоенное крупное научное психолого-педагогическое мероприятие. Традиция была прервана начавшейся войной, хотя и в то нелегкое время психолого-педагогические мероприятия были, например, 20-21 ноября 1944 г. сессия Академии педагогических наук (АПН) РСФСР была посвящена теме «Самобытность и оригинальность русской педагогики и психологии» [Психологическая наука ... , 1997, с. 123]. Психологические вопросы (без педагогических) обсуждались на Научной конференции по вопросам психологии речи 6-8 января 1945 г., организованной научно-исследовательской лабораторией Ленинградского государственного педагогического института

им. А. И. Герцена (к сожалению, у нас нет информации об этих мероприятиях).

Правительственные постановления в тот период времени были посвящены вопросам школы («Об установлении платности обучения в старших классах средних школ и высших учебных заведениях СССР и об изменении порядка назначения стипендий» (1940); «О введении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы» (1944); «Об утверждении Положения о золотой и серебряной медали...» (1945) и др.), не касаясь вопросов психологии.

Психология, как это повелось с 1936 г., сопровождала, «обслуживала» педагогику. Историк образования и историк культуры М. Майофис при изучении советской школьной политики в позднесталинское время отмечала различные организационные «кампании» в советской педагогической практике. Так, в 1944 г. на фоне кризиса школ (проблемы экономического, демографического характера, нехватка учителей, учебных пособий, помещений, понижение авторитета школы как института и учителя [Майофис, 2015, с. 40]) нарком просвещения РСФСР В. П. Потемкин (1874–1946) объявил борьбу с «формализмом» – критическим отношением к оторванным от жизни словесно-книжным знаниям, полученным в результате заучивания и зубрежки, шаблонному подходу к школьнику, рутинным приемам воспитания. Последовал «пересмотр практики учительской и административной работы», возможно, «продиктованной острой потребностью в квалифицированных кадрах», так необходимых на фронте, в оборонной промышленности и недавно организованном «атомном проекте» [Майофис, 2015, с. 42]. Короткое время сближения союзников СССР и США в 1943–1944 гг. было отмечено в советской печати интересом к педагогической системе США, положительным упоминанием Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Ф. Гербарта, а советские педагоги-теоретики стали писать о самостоятельной работе и самостоятельном мышлении [Майофис, 2015, с. 46–47]. В 1945 г. К. Н. Корнилов посвятил статью самостоятельной работе студентов, противопоставив старый подход к обучению («усвоение» знания) – новому подходу («освоение», творческая переработка знания) [Майофис, 2015, с. 46–47].

Значительное научно-психологическое мероприятие прошло в Ленинграде 7–9 июля 1945 г., это была Научная конференция психологического отделения философского факультета Ленин-

градского ордена Ленина государственного университета, первая по счету и первая организованная университетом конференция – «созданной в скором времени после великой победы Советского Союза над германско-фашистскими захватчиками, определены выдвинутыми на конференции актуальными вопросами психологии, физиологии и марксистско-ленинской философии» [Отчет о I научной конференции..., 1948, с. 221]. Она показала готовность психологического научного сообщества, а также ученых, работавших в сфере смежных научных дисциплин, приехавших со всей страны, собираться для обсуждения научно-психологических вопросов.

5 марта 1946 г. У. Черчилль произнес знаменитую Фултонскую речь, обострившую противоречия между СССР и западными партнерами – союзниками по антигитлеровской коалиции, означавшую начало холодной войны и совсем скоро повлиявшую на внутреннюю политику в СССР.

II научная конференция психологического отделения философского факультета Ленинградского ордена Ленина государственного университета состоялась 20–21 июня 1946 г. [Логинова, 2019; Почебут, 2022].

14 августа 1946 г. руководство СССР приняло Постановление ЦК ВКП(б) «О журналах “Звезда” и “Ленинград”», остро поставившее вопросы воспитания не только научной и творческой интеллигенции, но и всей советской молодежи [Дружинин, 2012, с. 365]. Этот документ, как и принятые в то же время постановления «О кинофильме “Большая жизнь”» от 4 сентября 1946 г., «О репертуаре драматических театров и мерах по его улучшению» от 26 августа 1946 г., с которыми принято связывать начало «ждановской эпохи», были сигналом «о возвращении к установленным до войны нормам. Это был отрезвляющий душ для тех немногих, кто надеялся на некие “идеологические послабления”. В этом смысле постановления ЦК 1946 г. играли стабилизирующую роль» [Добренко, 2020, с. 366]. Теперь граждане страны не делились на партийных и беспартийных, речь шла о советском обществе и советском народе как едином целом, там же и стала проходить линия фронта борьбы нового со старым [Добренко, 2020, с. 387]. Решения ЦК ВКП(б) по идеологическим вопросам, направленные «против безыдейности и аполитичности в литературе и искусстве, против преклонения перед иностранщиной и отрыва от современности», относились и к вопросам о повышении идейного и теоретического уровня учебной

и научной работы в области педагогических наук. Вскоре последовал ряд мероприятий, направленных на укрепление идеологии.

3 декабря 1946 г. вышло Постановление ЦК ВКП(б), где было признано «совершенно ненормальным, что в средних школах не преподаются логика и психология» [О преподавании логики ... , 1946, с. 67]. С сентября 1947 г. психология и логика как полноправные учебные предметы вводились в планы школьных уроков двухсот средних школ крупных городов, в союзных республиках подготовленные преподаватели также могли начинать преподавание. Два вопроса следовало срочно решить: нехватка преподавателей логики и психологии – для этого в университетах и педагогических институтах срочно открывались отделения логики и психологии на филологических факультетах, планировали к 1950-1951 учебному году полностью обеспечить эту потребность; отсутствие соответствующих учебников – и вскоре вышли учебники по психологии для средней школы Б. М. Теплова и для педучилищ – К. Н. Корнилова. Советские психологи подчеркивали: преподавание психологии имеет важное значение «для коммунистического воспитания советской молодежи ... для последующего усвоения советской молодежью основ марксистско-ленинского философского материализма» [В помощь ... , 1948, с. 3]; основная задача курса психологии заключалась в воспитании необходимых качеств советского человека [В помощь ... , 1948, с. 12]. Введение психологии и логики предполагало интенсивное развертывание подготовки преподавателей этих предметов на соответствующих факультетах пединститутов и философских отделениях университетов, но ввиду их недостаточности, позже было решено ввести для студентов III и IV курсов литературного, исторического, физико-математического факультетов и факультета естествознания ряда пединститутов преподавание логики и психологии в качестве второй специальности.

Совещание кафедр педагогики, психологии и методик московских педагогических институтов 1946 г.

10-19 декабря 1946 г. Министерство просвещения РСФСР провело Совещание кафедр педагогики, психологии и методик московских педагогических институтов, посвященное обсуждению вопроса о повышении идейного и теоретического уровня учебной и научной работы по педагогическим наукам в педвузах в связи с решением ЦК ВКП(б) о литературе и искусстве.

Публикацией докладов и выступлений участников совещания Главное управление высших учебных заведений и педагогических училищ Министерства просвещения РСФСР (МП РСФСР) обращалось к директорам, заведующим кафедрами и всем преподавателям педагогических дисциплин педагогических и учительских институтов, педагогических училищ, требуя обсудить итоги совещания и наметить практические мероприятия по поднятию идейного и теоретического уровня учебной и научной работы по педагогическим наукам в педагогических учебных заведениях.

Основным был доклад заместителя начальника Главного управления высших учебных заведений Министерства просвещения (ГУ ВУЗ МП) РСФСР, профессора И. Т. Огородникова (1900-1978). Ссылаясь на слова председателя Верховного Совета СССР А. А. Жданова о необходимости повышения идейной работы среди молодежи, воспитания его «стойкими, бодрыми, не боящимися препятствий, идущими навстречу этим препятствиям и умеющим их преодолевать. ... образованными, высокоидейными людьми с высокими культурными, моральными требованиями и вкусами» [О повышении идейного и теоретического ... , 1947, с. 7]. Огородников признал, что требуется повышать идейное и политическое содержание лекций; усилить работу среди студенчества педагогических учебных заведений и учителей школ по воспитанию у них твердых коммунистических убеждений, высоких моральных качеств, политической целеустремленности, вооружить их методикой коммунистического воспитания учащихся и т. д. Участники выступлений представляли собой две группы: представители управленческого аппарата образования и представители педагогических вузов. Все они так или иначе дополняли доклад И. Т. Огородникова. Так, заместитель директора Института педагогического образования АПН РСФСР профессор К. И. Львов (1895-1950) предложил выделить часы для изучения отдельных произведений классиков, воспитывать любовь к педагогической профессии, проверять не только теоретические знания, но и подготовленность студентов к педагогической работе в школе. Сотрудник отдела школ Управления пропаганды и агитации ЦК ВКП(б) А. С. Степанов считал, что следует повышать идейно-политический уровень лекций, глубоко раскрывая методологические основы буржуазных педагогических теорий, больше использовать последние достижения советской пе-

дагогики и психологии, расширяя диапазон лекций. Начальник Отдела педвузов Министерства высшего образования СССР, профессор П. Н. Шимбирев (1883-1960) видел корень проблемы в «неумении подвергнуть буржуазных педагогов подлинно марксистско-ленинскому анализу и оценке» [О повышении идейного ... , 1947, с. 42]. Лекторы «нарушают историческую правду в освещении отдельных педагогов, и у студентов притупляется критическое отношение к буржуазной идеологии вообще и к буржуазной педагогике в частности» [О повышении идейного ... , 1947, с. 43], что свидетельствует о слабости марксистско-ленинского вооружения преподавателей и руководителей курсов истории педагогики. Консультант ГУ ВУЗ МП РСФСР профессор С. Н. Белоусов большой недостаток ответов студентов – будущих педагогов – видел в «формализме, абстрактности, оторванности знаний от жизни, в неумении применить теорию к анализу практики, неумении рассматривать эту практику в свете педагогической теории, ... неумении правильно понять воспитательные задачи школы, подойти к организации учащихся, смутном и неточном представлении содержания работы классного руководителя и методов воспитательной работы школы» [О повышении идейного ... , 1947, с. 47].

Представители вузов, преподаватели педагогических и психологических дисциплин детализировали свои рекомендации и замечания. Профессор Московского государственного педагогического института им. В. П. Потемкина И. Г. Розанов, в 1920-1930-х гг. развивавший проблемы психологии трудового обучения, предложил восстановить трудовое техническое обучение в школе, подчинив труд школьников идейно-воспитательным задачам и соединив с общественно-производительным трудом. Доцент С. А. Фрумов придавал большое значение истории педагогики для формирования мировоззрения, но, по его мнению, положение этой дисциплины в системе педагогического образования непрочное, недостаточно разработан ряд важнейших вопросов. Заведующий кафедрой педагогики того же института, профессор Г. Е. Жураковский (1894-1955) выступил с конкретными предложениями к Министерству просвещения: разработать устав базовой школы; определить взаимоотношение кафедр методик и кафедр педагогики; увеличить количество часов по педагогическим дисциплинам на факультете иностранных языков; определить стабильное количество часов на

всех факультетах для преподавания педагогики и истории педагогики; курс педагогики читать в первом полугодии, а во втором – развернуть практику в школе.

Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина был представлен профессором С. М. Ривесом (1892-1953) и доцентом В. Г. Эрдели (1886-1968). Ривес указал на нехватку методологических работ по педагогике, наличие фактов выхолащивания политического содержания, партийной остроты, целеустремленности в преподавании и в тематике исследовательской работы; отсутствие руководства внеклассным чтением и жизнеописаний замечательных людей. Доцент Эрдели, указав на недочеты, тут же предложил их решение: педагогические вузы оторваны от практики – следует открыть школы, где бы научные сотрудники могли проверять свои работы экспериментального характера, как раньше это было в опытных школах; научно-исследовательская работа не на должной высоте – создать при крупных педвузах кафедры частных методик.

Заведующий кафедрой психологии Московского областного педагогического института, профессор И. А. Арямов (1884-1958) отметил, что в текущем году впервые стали привлекать психологов к проведению педагогической практики на III и IV курсах, что принесло большую пользу, особенно важна здесь психология детского возраста. А между тем психологи и педагоги изучением возрастных особенностей детей не занимаются, и новых данных о психологических особенностях современного советского ребенка нет, как нет и учебников по психологии для педагогических вузов.

Пожалуй, самое полное выступление – обзор актуального психологического содержания педагогического вузовского образования – было произнесено заведующим кафедрой психологии Московского государственного института иностранных языков, профессором В. А. Артемовым (1897-1928). Остановившись на роли психологии как учебной дисциплины в деле идейно-политического воспитания студенчества, он отметил недавно вышедшие учебники по психологии (учебник Б. М. Теплова для средней школы и учебник для педагогических училищ К. Н. Корнилова, новое издание учебника для вузов С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии»), в которых слабо освещены вопросы моральных, эстетических и интеллектуальных чувств, психологии личности, вопросы воли в угоду процессам

познавательного характера, проблем языка и речи, вопросы психофизиологии. Артемов сказал: «Общая психология непосредственно оказывать помощь педагогике и методике не может. В этих целях должен быть построен и должен читаться в педагогических институтах специальный курс педагогической психологии сверх курса общей психологии» [О повышении идейного и теоретического ... , 1947, с. 51].

Представители Академии педагогических наук завершали Собрание. Президент АПН РСФСР И. А. Каиров (1893-1978) остановился только на одном вопросе – идейно-политической направленности научно-исследовательской работы АПН РСФСР и кафедр педагогики педагогических и учительских институтов, последовательно и подробно осветив планы научно-исследовательской работы педвузов, в которых отсутствуют темы по идейно-политическому воспитанию молодежи. Отдельно он сказал о недочетах в работе психологов: во-первых, проблему формирования нравственных чувств до сих пор не включили в планы НИР, во-вторых, как говорил В. А. Артемов, в педвузах требуется как можно скорее перейти от общей психологии к педагогической. Действительный член АПН РСФСР, профессор Е. Н. Медынский (1885-1957) поддержал выступление доцента С. А. Фрумова об усилении внимания к истории педагогики, потому что «замечается какое-то скептическое отношение к истории педагогики. Делаются попытки в некоторых педагогических учебных заведениях снять совсем курс истории педагогики. Снижается число часов на историю педагогики среди учебного года. Слышатся высказывания о необходимости сократить исследовательскую работу по истории педагогики» [О повышении идейного ... , 1947, с. 73], а ведь история педагогики развивает педагогическое мышление студентов, о чем говорил С. М. Ривес. В выступлении вице-президента АПН РСФСР, профессора К. Н. Корнилова (1879-1957) прозвучали мысли, шедшие вразрез с прозвучавшими ранее: «поднятые здесь рассуждения о значении работ по истории педагогики – это, несомненно, шаг назад. Мы мало и плохо занимаемся марксистской философией. В свое время была борьба вокруг предмета педагогики, и тогда выковывалась методология» [О повышении идейного ... , 1947, с. 77], а в настоящее время, как ему кажется, развиваются методики преподавания различных дисциплин, а теория педагогики запаздывает.

Министр просвещения РСФСР А. Г. Калашников (1893-1962) в пространном выступлении подробно остановился на каждом отмеченном в докладах вопросе и подытожил целым рядом положений, главным из которых было: «направить усилия научных работников в области педагогических и методических дисциплин на повышение идейно-теоретического уровня преподавания и уровня научно-исследовательской работы в духе марксистско-ленинской теории, в духе указаний нашей партии» [О повышении идейного ... , 1947, с. 90].

Всероссийское совещание кафедр педагогики, психологии и методик педагогических и учительских институтов 1947 г.

Прошло полгода. За истекшее время кафедры педагогики работали под знаком выполнения решений ЦК ВКП(б) по вопросам идеологической работы: в педагогических и учительских институтах проводилась работа по повышению идейного и научного уровня преподавания педагогических дисциплин; многие кафедры вносили уточнения в действующие программы по педагогике и истории педагогики, пересматривали рабочие планы по педагогической практике и практическим занятиям, обсуждали на своих заседаниях наиболее актуальные проблемы читаемых курсов. Значительно больше внимания стали уделять практике студентов по воспитательной работе и собственно идейно-политическому и нравственному воспитанию студенчества; были организованы научные студенческие кружки по изучению современных достижений советской педагогики и т. д. Однако 4–5 июля 1947 г. прошло Всероссийское совещание кафедр педагогики, психологии и методик педагогических и учительских институтов, где министр просвещения РСФСР А. Г. Калашников, отметив сложившуюся законченную систему педагогического образования в СССР, «какой не знала и не могла знать ни дореволюционная Россия, ни любое другое капиталистическое государство» [Калашников, 1947, с. 5], снова повторил слова о необходимости повышения идейно-теоретического уровня преподавания и его политико-воспитательной направленности.

Вице-президент АПН РСФСР К. Н. Корнилов показал, что в 64-х педагогических и 42-х учительских институтах проводилась разноплановая работа, охватывавшая 1590 научно-исследовательских тем, где на первом месте стояли научные работы по вопросам высшего переднего педагогического образования, затем – в порядке убывания – методические работы по мате-

матике и физике, вопросы общей педагогики, работы по методике русского языка и литературы, по психологии и логике, по истории педагогики и методике естествознания, по методике истории, дошкольной педагогике, методике географии и школьной гигиене. Первое место среди докторских диссертаций и монографий занимает психология, затем – история педагогики, общая педагогика, вопросы педагогического образования, методика математики и физики и другие разделы педагогических наук [Корнилов, 1947, с. 5].

На секции теории и истории педагогики (руководитель – академик АПН РСФСР Н. А. Константинов (1894-1958)) говорили об изменениях в программах по педагогике и истории педагогики (профессор П. Н. Шимбирев), о практических занятиях по педагогике (член-корреспондент АПН РСФСР Г. Е. Жураковский (1894-1958)), педагогической практике (профессор А. И. Волковский), обсуждали проекты программ по педагогике и истории педагогики [Всероссийское совещание ... , 1947].

На секции психологии (руководитель К. Н. Корнилов) прозвучал доклад профессора А. А. Смирнова, указавшего на значение Постановлений ЦК ВКП(б) о журналах «Звезда» и «Ленинград», о репертуаре драматических театров, о кинофильме «Большая жизнь», о введении преподавания психологии и логики в средние школы. Он посвятил свой доклад описанию задач и содержанию преподавания психологии в педагогических и учительских институтах, подчеркнув, что советская психология, основанная на учении Маркса, Энгельса, Ленина, Сталина, «владеет единственно правильным решением... психофизической проблемы, пониманием психики как свойства особым образом организованной материи, ... пониманием психики как отражения реального мира» [Смирнов, 1947, с. 60]. Выдвинув в качестве центральной – проблему личности, советская психология теперь не может рассматриваться как маловажный, побочный предмет учебного плана высшей педагогической школы, и «призвана играть ответственную роль в формировании коммунистического мировоззрения, в идейно-политическом воспитании нашей молодежи. ... Каждый преподаватель должен со всей отчетливостью осознать эту задачу и со всей ответственностью отнестись к ее выполнению» [Смирнов, 1947, с. 62]. Доклад А. А. Смирнова целиком был поддержан профессором Н. Ф. Добрыниным, заявившим, что психология является, прежде всего, мировоззренческим предме-

том и призвана сыграть «особенное значение в связи с необходимостью решительной, непримиримой борьбы с зарубежными идеалистическими, упадочническими учениями. Постановления ЦК ВКП(б) о журналах «Звезда» и «Ленинград», о репертуаре драматических театров и кинофильме «Большая жизнь» имеют прямое отношение и к советской психологии» [Добрынин, 1947, с. 73]. Оба докладчика предложили ряд мер по преподаванию психологии в педагогических вузах.

В резолюции совещания было сказано, что для повышения идейно-политического и научного уровня нравственного воспитания учащихся различных возрастов необходимо усилить критику буржуазной педагогики, ее классовой основы и ярче раскрывать реакционность буржуазной культуры и философии; пересмотреть программу по педагогике, конкретизировав разделы, определяющие содержание и методы учебно-воспитательной работы школы; пересмотреть программу по истории педагогики, увеличив количество часов на русскую и советскую педагогику. А вот программу по психологии было решено разгрузить, отказавшись от излишней детализации общих вопросов, усилив элементы детской и педагогической психологии и связав с практическими задачами учителя [Резолюция Всероссийского ... , 1947].

Философская дискуссия под руководством А. А. Жданова состоялась с 16 по 25 июня 1947 г. В этом году она была второй или продолжением первой, прошедшей в январе. Острота критики была направлена против начальника Управления агитации и пропаганды ЦК ВКП(б), философа, академика АН СССР Г. Ф. Александрова (1908-1961) и его книги «История западно-европейской философии».

С 1 по 5 октября 1947 г. в Ленинградском ордена Ленина государственном университете прошла Университетская психологическая конференция. Содержание докладов определялось задачами конференции: обсуждение актуальных теоретических вопросов советской психологии и вопросов психологического образования в университетах и школах. В соответствии с итогами философской дискуссии и выступлением А. А. Жданова профессор Б. Г. Ананьев говорил о новой советской психологии, предмет которой состоял в «новых закономерностях развития сознания в единственном в мире социалистическом обществе» [Материалы Университетской ... , 1949, с. 15]. Профессор В. Н. Мясищев обозна-

чил задачу изучения личности в новых социалистических условиях – «выявление новых черт социалистической психики, вскрытие пережитков капитализма в сознании в целях их преодоления» [Материалы Университетской ... , 1949, с. 32]. Помимо докладов, посвященных раскрытию различных сторон психики, в частности психических процессов, было несколько докладов о преподавании психологии в средней школе (Рамуль К. А. «О постановке опытов на уроке психологии» и Самарин Ю. А. «О задачах и методике преподавания психологии в средней школе»). Знаменательно в этом отношении выступление на конференции доцента И. В. Иванова из Петрозаводского карело-финского университета – «О психологических вопросах воспитания детей на временно оккупированной фашистами советской территории». Автор показал, как во время войны в Карелии оккупационные власти воздействовали на детей и подростков с целью «перевоспитания», какие последствия для развития психики имел их драматический опыт, и как после освобождения взрослые должны действовать: «вскрыть и показать новые высокие качества советских людей, ... отбирая лучшие чувства и качества советского человека» [Материалы Университетской ... , 1949, с. 41].

Тридцатилетие советской власти было ознаменовано двумя важными докладами ведущих психологов: «Советская психологическая наука за 30 лет» Б. М. Теплова [Теплов, 1947] 13 октября 1947 г. и «Тридцать лет советской психологии» Б. Г. Ананьева [Ананьев, 1947] 12 декабря 1947 г. Оба автора наметили задачи послевоенного строительства психологической науки (1945-1947): «дать объективное, правдивое объяснение законов развития психики, сознания человека, вскрыть подлинные мотивы деятельности людей» [Теплов, 1947, с. 21] и отметили высокий уровень развития психологии в СССР, достигнутый в «результате ленинско-сталинской политики в области культурной революции. Сталинская забота о развитии передовой науки определила собой и судьбы современного успешного состояния советской психологии. На судьбах советской психологии сказалось решающим образом и новое, социалистическое отношение к народным массам и к человеку – сталинская забота о человеке. Все возрастающее значение коммунистического воспитания и большевистского формирования нового, социалистического сознания делало более значительными психологические проблемы в идеологиче-

ской работе партии и государства» [Ананьев, 1947, с. 41]. Эти два доклада содержат множество историко-психологических фактов, которые, подкрепленные точной зрения выступавших, представляют ценность для современных историков психологии и потому активно используются в качестве источников [Журавлев, 2021].

Идеологическая кампания в республиках

Из Москвы идеологическая кампания перешла в республики СССР.

С 20 по 24 апреля 1948 г. в Ташкенте состоялось большое событие республиканского масштаба, ставшее эхом больших идеологических и организационно-научных событий в стране, – Среднеазиатское совещание по педагогическим наукам. В числе выступавших были ведущие педагоги и психологи из Москвы, задача которых была, вероятно, в правильной передаче государственной линии, касающейся идеологического воспитания подрастающего поколения. Психология – как одна из учебных вузовских дисциплин – была востребована в педагогических и учительских институтах, для лучшего понимания психических особенностей учащихся будущими учителями, к тому же уже год, с 1 сентября 1947 г., в средних школах Советского Союза была введена учебная дисциплина «психология», которая «обобщила и завершила определенный этап творческих исканий советской школы и советской педагогической мысли, наиболее полного и совершенного содержания обучения в средней общеобразовательной школе ..., готовящей всесторонне развитых строителей коммунистического общества» [Краснобаев, 1948, с. 3].

Профессор Московского областного педагогического института им. Н. К. Крупской (сейчас Государственный университет просвещения; в 1941 г. там была открыта кафедра психологии) И. А. Арямов (1884-1958) выступил с двумя докладами. В одном из них – «Современные буржуазные течения в психологии» – он говорил о кризисе в буржуазной психологии, где «психологи запутались в различных разветвлениях идеализма и механицизма» [Арямов, 1948а, с. 3], и обозначил современные буржуазные течения: структурализм, функционализм, пурпозивизм (учение о целеустремленности – *примечание авторов*), бихевиоризм, гештальт-психология и психоанализ. Во втором докладе – «Повышение идейно-теоретического уровня преподавания психологии в педагогическом и учительском институтах» – И. А. Арямов указал причину совещания: философская дискуссия по книге

Г. Ф. Александрова «История западно-европейской философии» и выступление А. А. Жданова. Эти события раскрыли недостатки «всей работы в области философии в свете решений ЦК ВКП(б)» [Арямов, 1948б, с. 3], наметили пути преодоления этих недостатков, установили методологические принципы и методы научно-исследовательской работы. Все это имело прямое отношение к психологии. В основу изложения курса психологии должен быть положен принцип партийности и борьба с идеалистическими теориями в психологии, в то время как имеющиеся программы и учебники по психологии не отражали этого основного положения, материал в них подавался не критично. Изложение психологии должно быть научным, основанным на фундаменте марксизма-ленинизма, на достижениях естествознания, «творчески-действенного, непосредственно связанного с задачами современности, с учетом исторической обусловленности, социально-классовых влияний на развитие личности человека» [Арямов, 1948б, с. 4], в тесной связи с педагогической практикой. Нельзя забывать о критике и самокритике. Отдельно был выделен вопрос изучения истории психологии, точнее – истории психологических взглядов русских ученых (Ломоносов, Белинский, Герцен, Добролюбов, Чернышевский, Сеченов, Павлов), которым придавалось недостаточное значение, «и решительно должно быть изжито низкопоклонство перед иностранщиной» [Арямов, 1948б, с. 4].

Заведующий кафедрой психологии и логики Средне-азиатского государственного университета (САГУ, сейчас – Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека), доцент И. М. Краснобаев (1896–1965) свое выступление посвятил актуальной теме – преподаванию психологии в средней школе, которое должно служить идейно-политическому воспитанию учащихся, формированию у них марксистско-ленинского мировоззрения и коммунистической морали [Краснобаев, 1948, с. 3]. Важнейшей проблемой курса психологии заявлялась проблема личности, ей следовало уделить больше учебных часов. Краснобаев выделил несколько определяющих проблем курса психологии: психофизическая проблема, проблема личности, проблема развития и проблема деятельности. Для решения задач воспитания коммунистической морали у учащихся рекомендовалось привлекать в качестве примеров факты из жизни В. И. Ленина и И. В. Сталина, советских людей, живущих «со-

циалистической трудовой жизнью», героев Великой Отечественной войны, литературных героев. Но разговоры о вождях, героях и чтение советских классиков будут полезны, если «учащиеся будут систематически и основательно изучать факты и закономерности психической деятельности человека, его индивидуально-психологические особенности и будут овладевать психологической терминологией» [Краснобаев, 1948, с. 5]. К недостаткам учебного курса «Психология» докладчик отнес: неудовлетворительное освещение вопроса о моральных и эстетических чувствах советского человека, мотивах его поведения, интересах, идеалах, конкретных чертах характера советских людей. Программу, предложенную Министерством Просвещения РСФСР, представляющую копию вузовской программы, следует переделать, сделав акцент на психологии советского человека. На уроке психологии при опросе учеников необходимо «требовать точности формулировок и иллюстрации теоретических положений примерами, взятыми из ... ученической жизни, из литературы и других источников» [Краснобаев, 1948, с. 7]. В школах необходимы наглядные пособия, которых не хватает. На демонстрацию опытов нужно увеличить количество часов.

Заведующий кафедрой педагогики САГУ, доцент В. Ф. Лубенцов (1888–1957) подробно рассказал о состоянии и задачах научно-исследовательской работы в области психологии и педагогических наук в педагогических и учительских институтах УзССР [Лубенцов, 1948], остановившись на условиях выполнения намеченного плана реализации «указания тов. Сталина о задачах советской науки и осуществляя решения ЦК ВКП(б) об улучшении идеологической работы» [Лубенцов, 1948, с. 8].

Заведующий отделом педагогических вузов Министерства высшего образования СССР, член-корреспондент АПН РСФСР П. Н. Шимбирев (1883–1960) выступил дважды. В соответствии с Постановлениями ЦК ВКП(б) по идеологическим вопросам, поставившими в качестве важнейшей задачи идейно-политическое воспитание подрастающего поколения, в докладе «Проблема нравственного воспитания в курсе педагогики» он подчеркнул: «необходимо предпослать изложение основных принципов коммунистической морали в их качественном отличии от буржуазной морали. Надо также остановиться на раскрытии морального облика советского человека. Нельзя допускать в какой бы то ни было степени

сближения тех или иных черт морального облика советского человека с аналогичными принципами буржуазной морали» [Шимбирев, 1948а, с. 3]. П. Н. Шимбирев обозначил основные вопросы: методы нравственного воспитания и принципы, определяющие их выбор (коммунистическая идейность и целеустремленность, борьба за коммунизм, участие учащихся в социалистическом строительстве), формализм в системе мер наказаний, роль навыка в воспитании дисциплины и др. Его второй доклад «Повышение идейно-теоретического уровня преподавания педагогики в свете решений ЦК ВКП(б) по идеологическим вопросам и итогов философской дискуссии» [Шимбирев, 1948б] был обобщающим по всем обсужденным вопросам.

С 29 мая по 1 июня 1948 г. в Киеве прошло Республиканское совещание по педагогическим наукам, о котором историк педагогики, профессор М. С. Гриценко (1907-1992) писал: «В развитии педагогической науки в СССР имели значение республиканская научно-педагогическая конференция (1948 г.), на которой были обсуждены вопросы о роли и участии представителей педагогической науки в восстановлении и развитии школ после войны, в улучшении учебно-воспитательной работы в школах» [Гриценко, 1969, с. 65]. Совещание было представительным – открыл его заместитель министра просвещения СССР А. Н. Русько (1906-1964) с докладом «Повышение идейно-теоретического уровня преподавания педагогических дисциплин в педагогических и учительских институтах». От Министерства высшего образования СССР выступил профессор П. Н. Шимбирев («Проблема нравственного воспитания в свете итогов философской дискуссии»), от Министерства просвещения РСФСР – профессор И. Т. Огородников («Повышение идейного и теоретического уровня учебной и научной работы по частным методикам») [Тезисы докладов, 1948].

Директор НИИ психологии Минпроса СССР, профессор Г. С. Костюк (1899-1982) выступил с речью о повышении качества преподавания психологии в педагогических и учительских институтах, назвав главные недостатки педагогических и учительских институтов: абстрактность и схематичность материала, «принципиальные положения советской психологии не всегда раскрываются студентам с необходимой конкретностью и убедительностью; недостаточно освещаются в курсе психологии новые качества советских людей; антинаучные взгляды на психологи-

ческую жизнь критикуются часто объективистски, без надлежащей политической заостренности критики; ... недостаточно освещаются в курсе психологии достижения передовой дореволюционной русской научно-психологической мысли; ... в изложении содержания ряда тем не используются результаты последних исследований советских психологов» [Тезисы докладов ... , 1948, с. 36]. В силу этого идейно-воспитательная эффективность курса психологии, по словам Г. С. Костюка, оказалась незначительной, причины он видел в том, что многие преподаватели психологии «не сделали для себя всех необходимых выводов из исторических решений партии по вопросам идеологической работы, недостаточно работают над повышением своего идейно-теоретического уровня, своей научно-психологической квалификации и своего методического мастерства, мало заботятся о руководстве самостоятельной работой студентов. Во многих кафедрах педагогики и психологии критика и самокритика не стала ещё подлинной движущей силой их идейного и научного роста» [Тезисы докладов ... , 1948, с. 37].

Заведующий кафедрой психологии Одесского государственного университета, профессор Д. Г. Элькин (1895-1983) доложил о практических занятиях по психологии в пединститутах [Тезисы докладов ... , 1948, с. 40], заведующий кафедрой психологии Харьковского педагогического института В. И. Аснин (1904-1956) посвятил свое выступление психологической практике студентов педвузов в школе [Тезисы докладов ... , 1948, с. 41].

Расширенное заседание Всесоюзной академии сельскохозяйственных наук имени В. И. Ленина (ВАСХНИЛ), проходившее в Москве 31 июля – 7 августа 1948 г., дало новый толчок содержанию идеологических кампаний.

Закавказское совещание по педагогическим наукам прошло 27-30 октября 1948 г. в Тбилиси. Как и ранее, тон совещанию задал доклад П. Н. Шимбирева «О повышении идейно-теоретического уровня преподавания педагогики в педагогических и учительских институтах». Текст доклада практически не отличался от предыдущих его докладов на подобных совещаниях, но кроме ссылок на слова А. А. Жданова на состоявшейся в 1947 г. философской дискуссии, добавилась ссылка на прошедшую в августе 1948 г. сессию ВАСХНИЛ. Среди докладов по педагогике было несколько выступлений психологов по вопросам психологии как науки и учеб-

ного предмета. Директор Института психологии, академик АН Грузинской ССР Д. Н. Узнадзе (1886-1950) рассказал о проблеме начала школьного возраста [Закавказское совещание ... , 1948, с. 29]. Ученый секретарь того же института А. С. Прангшвили (1909-1991) обозначил задачи повышения качества преподавания психологии в педагогических вузах: преодоление абстрактного подхода к человеку и построение всего курса психологии как психологии советского человека; широкое освещение вопроса о материальных основах психики; организация самостоятельной работы студентов и пр. [Закавказское совещание ... , 1948, с. 31] Директор Азербайджанского научно-исследовательского института педагогики Дж. Джабраилбеги (1887-1965) сказал, что в республике по пятилетнему плану научно-исследовательской работы, составленному в связи с постановлениями ЦК ВКП(б) об идеологической работе, педагогическими учреждениями ведутся «исследования о психологических основах обучения – в частности, вопросы внимания и интереса в процессе обучения, развития речи дошкольника и школьника начальной школы; разрабатывается проблема характера» [Закавказское совещание ... , 1948, с. 47]. Директор Института педагогических наук Грузинской ССР Д. О. Лордкипанидзе (1905-1992) отметил, что в институте работают и над проблемами психологии: «изданы учебники для средней школы по логике (профессор К. Бакрадзе) и психологии (профессор Р. Натадзе)» [Закавказское совещание ... , 1948, с. 53]. Основными недочетами в работе все ведущие педагоги отмечали отрыв работы кафедр от жизни школы и учителя, слабое обобщение опыта работы советских школ, разработка тем «кабинетным» путем, схематизм, низкий теоретический уровень исследований отдельных научных работников.

По итогам проходившего в Белорусской ССР такого же совещания педагог и историк педагогики А. И. Андарало писал: «В феврале 1949 г. Министерство просвещения БССР провело республиканское совещание по педагогическим наукам, в котором приняли участие все заведующие кафедрами педагогики и психологии педагогических и учительских институтов, а также преподаватели педагогики педагогических училищ. В совещании принял участие министр образования СССР профессор П. Н. Шимбирев, который выступил с докладом “Проблема нравственного воспитания в свете итогов философской дискуссии”. На совещании отмечалось, что по

сравнению с предыдущим годом значительно улучшилось обеспечение институтов высококвалифицированными кадрами. Всего прибыли в вузы 72 научных работника, в том числе 16, имеющих ученые степени и звания» [Андарало, 2011, с. 5].

Заключение

В данной статье сделана попытка восполнить неизвестные факты в истории институционализации советской психологии послевоенного периода. Начиная с 1936 г., четких данных было крайне немного, и обычно историки психологии вели отсчет с «павловской» сессии 1950 г. Создавалось ложное впечатление о прерывистости истории становления науки психологии в СССР, что зачастую объяснялось войной и ее последствиями. Однако в найденных материалах обнаружилось множество фактов, свидетельствующих о деятельности психологов, в условиях ограниченности ресурсов (административных, научных, экономических) продолжавших строительство науки.

Педагогические практики, обильно вводимые правительством как во время войны, так и после, сопровождаемые выходом соответствующих постановлений, были ручейками, по которым психологическое знание распространялось в общество. М. Майофис описывает случаи «педологической контрабанды» на волне борьбы с второгодничеством, инициированной Министерством в октябре 1947 г. (Приказ № 806 от 4 декабря 1947 г. Министерства просвещения Российской Федерации «О второгодничестве учащихся в школах РСФСР»), когда учителя слышали о «тщательном изучении каждого ученика, не только на уровне его знаний, но его психологических особенностей» [Майофис, 2015, с. 63]. «Объективное наблюдение» М. Я. Басова, «фотографическая регистрация» особенностей поведения П. П. Блонского возвратились в 1940-х гг. в виде собрания «опыта лучших учителей» [Майофис, 2015, с. 81]. Или же изменение отношения к детям с поведенческими девиациями с дисциплинирующих практик на анализ воздействия «психической травмы», приобретенной в годы войны [Гальмарини, 2015]. Таким образом, несмотря на второстепенную, сопровождающую педагогику роль психологии, ее содержание было самодостаточно и прорывалось в практической стороне, обслуживающей саму жизнь и помогающей ей.

Можно предположить, что с объединенной сессии АН СССР и АМН СССР, посвященной

проблемам физиологического учения академика И. П. Павлова (28 июня – 4 июля 1950 г.) началось оживление в психологии. Несмотря на небольшое (по количеству) участие психологов в ней и до сих пор окружающий «павловскую» сессию флер драматизма, это мероприятие будто вывело психологию из анабиоза, – началось движение теоретической и методологической мысли вокруг данной государством основы – учения И. П. Павлова. Советские психологи «павловское» учение не выбирали, но приняли. Совещание по психологии, созданное по инициативе Президиума Академии педагогических наук РСФСР (30 июня – 5 июля 1952 г.), было уже значительным и профессионально самостоятельным событием в психологии: здесь были рассмотрены и методологические вопросы, и более частные вопросы психологии.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Тридцать лет советской психологии // Советская педагогика. 1947. № 11. С. 41–55.
2. Андарало А. И. Высшее педагогическое образование БССР в 1948/1949 учебном году. Минск : БГПУ, 2011. URL: <http://elibrary.by/handle/doc/37036> (дата обращения: 07.06.2025).
3. Артемьева О. А. К 70-летию павловской сессии: американская историография советской психологии // Психологический журнал. 2021. Т. 42, № 1. С. 122–131.
4. Арямов И. А. Современные буржуазные течения в психологии. Тезисы доклада. Ташкент, 1948а. 4 с.
5. Арямов И. А. Повышение идейно-теоретического уровня преподавания психологии в педагогическом и учительском институтах. Тезисы доклада. Ташкент, 1948б. 5 с.
6. Балашов Е. М. Педология в России в первой трети XX века. Санкт-Петербург : Нестор-История, 2012. 192 с.
7. В помощь преподавателю психологии в средней школе : сб. метод. мат. / под ред. чл.-кор. АПН проф. Б. Г. Ананьева. Ленинград : Ленингр. филиал АПН; Ленингр. гор. ин-т усовершенствования учителей, 1948. 107 с.
8. Всероссийское совещание кафедр педагогики, психологии и методик педагогических и учительских институтов. Тезисы докладов по Секции теории и истории педагогики. Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. 50 с.
9. Гальмарины М. К. Морально дефективный, преступник или психически больной? Детские поведенческие девиации и советские дисциплинирующие практики: 1935–1957 // Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е) : коллективная монография. Москва : Новое литературное обозрение, 2015. С. 107–151.
10. Гриценко М. С. Развитие общеобразовательной школы в Украинской ССР (1917–1967 гг.). Киев, 1969. 80 с.
11. Добренко Е. Поздний сталинизм: эстетика политики: в 2-х тт. Т. 1. Москва : Новое литературное обозрение, 2020. 712 с.
12. Добрынин Н. Ф. О преподавании психологии в педагогических высших учебных заведениях // Советская педагогика. 1947. № 9. С. 73–82.
13. Дружинин П. А. Идеология и филология. Ленинград, 1940-е годы: Документальное исследование. Т. 1. Москва : Новое литературное обозрение, 2012. 592 с.
14. Журавлев А. Л. Изучение отечественной и мировой психологической мысли: результаты и перспективы исследований / А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник // История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций : мат. всероссийской конф. по истории психологии «VI Московские встречи» / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. Москва : Институт психологии РАН, 2016. С. 7–15.
15. Журавлев А. Л. «Павловская» сессия глазами психологов (к 70-летию проведения) / А. Л. Журавлев, Н. Ю. Стоюхина // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2020. № 5. С. 4–12.
16. Журавлев А. Л. Б. М. Теплов и Б. Г. Ананьев в юбилейных докладах к тридцатилетию советской психологии / А. Л. Журавлев, Н. Ю. Стоюхина // Международная конференция, посвященная 125-летию со дня рождения Б. М. Теплова «Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм» / под ред. М. К. Кабардова, Ю. П. Зинченко, А. К. Осницкого. Москва : ПИ РАО, 2021а. С. 73–77.
17. Журавлев А. Л. Направления и проблемы развития отечественной психологии в послевоенные годы (по мат. конф. в Ленинградском университете в 1947 г.) / А. Л. Журавлев, Л. Г. Почебут // Психологический журнал. 2021б. Т. 42, № 2. С. 88–97.
18. Журавлев А. Л. Совещание по вопросам психологии 1952 г. (К 70-летию проведения) / А. Л. Журавлев, Н. Ю. Стоюхина // Психологический журнал. 2022. Т. 43, № 5. С. 71–80.
19. Журавлев А. Л. Приветствие участников конференции по истории психологии «VII Московские встречи» // История отечественной и мировой психологической мысли: знать прошлое, анализировать настоящее, прогнозировать будущее : мат. междун. конф. по истории психологии «VII Московские встречи» / отв. ред. А. Л. Журавлев, Ю. В. Ковалева, Ю. Н. Олейник. Москва : Институт психологии РАН, 2023. С. 9–11.
20. Закавказское совещание по педагогическим наукам. Тезисы докладов. Тбилиси : Ин-т пед. наук Груз. ССР, 1948. 57 с.

21. Калашников А. Г. Задачи школы и улучшение педагогической подготовки учителей. Тезисы доклада. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1947. 12 с.
22. Корнилов К. Н. О состоянии и задачах научно-исследовательской работы по педагогическим наукам в педагогических и учительских институтах. Тезисы доклада на пленарном заседании совещания. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1947. 9 с.
23. Краснобаев И. М. К вопросу о преподавании психологии в средней школе. Тезисы доклада. Ташкент, 1948. 8 с.
24. Логинова Н. А. Становление психологического образования и научных исследований по психологии в Санкт-Петербургском государственном университете: 1940–1950-е гг. // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2019. № 1. С. 59–72.
25. Лубенцов В. Ф. Состояние и задачи научно-исследовательской работы в области психологии и педагогических наук в педагогических и учительских институтах УзССР. Тезисы доклада. Ташкент, 1948. 8 с.
26. Майофис М. Предвестия «оттепели» в советской школьной политике позднесталинского времени // Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е) : коллективная монография. Москва : Новое литературное обозрение, 2015. С. 35–106.
27. Материалы Университетской психологической конференции. Ленинград : Изд-во Ленинградского государственного ордена Ленина ун-та им. А. А. Жданова, 1949. 142 с.
28. На совещании заведующих кафедрами педагогики и преподавателей психологии в педвузах // Педагогическое образование. 1936. № 5. С. 39–50.
29. О повышении идейного и теоретического уровня учебной и научной работы по педагогическим наукам : мат. Совещания кафедр педагогики, психологии и методик моск. пед. ин-тов. 10-е и 19-е дек. 1946 г. / под ред. И. Т. Огородникова. Москва : Учпедгиз, 1947. 91 с.
30. О преподавании логики и психологии в средней школе // Народное образование. 1946. № 11–12. С. 67–68.
31. Огородников И. Т. Повышение идейного и теоретического уровня преподавания педагогических дисциплин в педагогических и учительских институтах. Москва : Учпедгиз, 1947. 12 с.
32. Олейник Ю. Н. История отечественной психологии: коммуникативно-организационные и содержательно-тематические аспекты развития (вместо введения) / Ю. Н. Олейник, А. Л. Журавлев // История отечественной и мировой психологической мысли: знать прошлое, анализировать настоящее, прогнозировать будущее : мат. междунар. конф. по истории психологии «VII Московские встречи» / отв. ред. А. Л. Журавлев, Ю. В. Ковалева, Ю. Н. Олейник. Москва : Институт психологии РАН, 2023. С. 11–31.
33. Отчет о I научной конференции психологического отделения философского факультета Ленинградского Государственного ордена Ленина университета (7–9 июля 1945 г.) // Проблемы психологии / под ред. проф. Б. Г. Ананьева. Ленинград : Изд-во Ленинградского гос. ордена Ленина ун-та, 1948. С. 221–224.
34. Почебут Л. Г. Актуальные проблемы психологии в послевоенный период (1945–1946 гг.) // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2022. Т. 7, № 1(25). С. 129–147.
35. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. Москва : Институт психологии РАН, 1997. 576 с.
36. Резолюция Всероссийского совещания заведующих кафедрами педагогики, психологии и методик педагогических и учительских институтов по докладу министра просвещения РСФСР А. Г. Калашникова на тему «Задачи школы и улучшение педагогической подготовки учителей», заместителя начальника Главного управления высших учебных заведений проф. И. Т. Огородникова на тему «Повышение идейного и теоретического уровня преподавания педагогических дисциплин в педагогических и учительских институтах», вице-президента АПН РСФСР проф. К. Н. Корнилова на тему «Состояние и задачи научно-исследовательской работы по педагогическим наукам в педагогических и учительских институтах». Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1947. 11 с.
37. Смирнов А. А. Задачи и содержание преподавания психологии в педагогических и учительских институтах // Советская педагогика. 1947. № 12. С. 60–69.
38. Стоюхина Н. Ю. «Павловская» сессия: новое прочтение / Н. Ю. Стоюхина, А. Л. Журавлев // Психологический журнал. 2021. Т. 42, № 5. С. 49–58.
39. Стоюхина Н. Ю. К 70-летию совещания по вопросам психологии 1953 г.: первое послесталинское / Н. Ю. Стоюхина, А. Л. Журавлев // Психологический журнал. 2024. Т. 45. № 5. С. 85–94.
40. Тезисы докладов. Республиканское совещание по педагогическим наукам. 29.V–1.VI 1948 г. Киев : Радянська школа, 1948. 43 с.
41. Теплов Б. М. Советская психологическая наука за 30 лет. Стенограмма публичной лекции, прочитанной 13 октября 1947 года в Доме Союзов в Москве. Москва : Правда, 1947. 32 с.
42. Шимбирев П. Н. Повышение идейно-теоретического уровня преподавания педагогики в свете решений ЦК ВКП по идеологическим вопросам и итогов философской дискуссии. Тезисы доклада. Ташкент, 1948а. 9 с.
43. Шимбирев П. Н. Проблема нравственного воспитания в курсе педагогики. Тезисы доклада. Ташкент, 1948б. 8 с.
44. Ясницкий А. Дисциплинарное становление русской психологии первой половины XX в. // Науки о человеке: история дисциплин / сост. и отв. ред. А. Н. Дмитриев, И. М. Савельева. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. С. 299–329.

Reference list

1. Anan'ev B. G. Tridcat' let sovetsoj psihologii = Thirty years of Soviet psychology // Sovetskaja pedagogika. 1947. № 11. S. 41–55.
2. Andaralo A. I. Vysshee pedagogicheskoe obrazovanie BSSR v 1948/1949 uchebnom godu = Higher pedagogical education of the BSSR in the 1948/1949 academic year. Minsk : BGPU, 2011. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/37036> (data obrashhenija: 07.06.2025).
3. Artem'eva O. A. K 70-letiju pavlovskoj sessii: amerikanskaja istoriografija sovetsoj psihologii = To the 70-th anniversary of the Pavlovsk session: American historiography of Soviet psychology // Psihologicheskij zhurnal. 2021. T. 42, № 1. S. 122–131.
4. Arjamov I. A. Sovremennye burzhuaznye techenija v psihologii. Tezisy doklada = Modern bourgeois currents in psychology. Abstracts of the report. Tashkent, 1948a. 4 s.
5. Arjamov I. A. Povyshenie idejno-teoreticheskogo urovnja prepodavaniya psihologii v pedagogicheskom i uchitel'skom institutah. Tezisy doklada = Improving the ideological and theoretical level of teaching psychology in pedagogical and teacher training institutes. Abstracts of the report. Tashkent, 1948b. 5 s.
6. Balashov E. M. Pedologija v Rossii v pervoj treti HH veka = Pedology in Russia in the first third of the twentieth century. Sankt-Peterburg : Nestor-Istorija, 2012. 192 s.
7. V pomoshh' prepodavatelju psihologii v srednej shkole = To help a psychology teacher in high school : sb. metod. mat. / pod red. chl.-kor. APN prof. B. G. Anan'eva. Leningrad : Leningr. filial APN; Leningr. gor. in-t usovershenstvovaniya uchitelej, 1948. 107 s.
8. Vserossijskoe soveshhanie kafedr pedagogiki, psihologii i metodik pedagogicheskikh i uchitel'skikh institutov. Tezisy dokladov po Sekcii teorii i istorii pedagogiki = All-Russian meeting of the departments of pedagogy, psychology and methods of pedagogical and teacher institutes. Abstracts of reports on the Section of Theory and History of Pedagogy. Moskva : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1947. 50 s.
9. Gal'marini M. K. Moral'no defektivnyj, prestupnik ili psihicheski bol'noj? Detskie povedencheskie deviacii i sovetskie disciplinirujushhie praktiki: 1935-1957 = Morally defective, criminal or mentally ill? Child behavioral deviations and Soviet disciplining practices: 1935-1957 // Ostrova utopii: Pedagogicheskoe i social'noe proektirovanie poslevoennoj shkoly (1940-1980-e) : kollektivnaja monografija. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2015. S. 107–151.
10. Gricenko M. S. Razvitie obshheobrazovatel'noj shkoly v Ukrainsoj SSR (1917-1967 gg.) = Development of a comprehensive school in the Ukrainian SSR (1917-1967). Kiev, 1969. 80 s.
11. Dobrenko E. Pozdnij stalinizm: jestetika politiki = Late Stalinism: aesthetics of politics: v 2-h tt. T. 1. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2020. 712 s.
12. Dobrynin N. F. O prepodavanii psihologii v pedagogicheskikh vysshih uchebnyh zavedenijah = On teaching psychology in pedagogical higher educational institutions // Sovetskaja pedagogika. 1947. № 9. S. 73–82.
13. Druzhinin P. A. Ideologija i filologija. Leningrad, 1940-e gody: Dokumental'noe issledovanie = Ideology and philology. Leningrad, 1940s: Documentary research. T. 1. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2012. 592 s.
14. Zhuravlev A. L. Izuchenie otechestvennoj i mirovoj psihologicheskoy mysli: rezul'taty i perspektivy issledovanij = Studying domestic and world psychological thought: research results and prospects / A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'cova, Ju. N. Olejnik // Istorija otechestvennoj i mirovoj psihologicheskoy mysli: sud'by uchenyh, dinamika idej, sodержanie koncepcij : mat. vserossijskoj konf. po istorii psihologii «VI Moskovskie vstrechi» / otv. red. A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'cova, Ju. N. Olejnik. Moskva : Institut psihologii RAN, 2016. S. 7–15.
15. Zhuravlev A. L. «Pavlovskaja» sessija glazami psihologov (k 70-letiju provedenija) = «Pavlovskaya» session through the eyes of psychologists (to the 70-th anniversary of the holding) / A. L. Zhuravlev, N. Ju. Stojuhina // Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. 2020. № 5. S. 4–12.
16. Zhuravlev A. L. B. M. Teplov i B. G. Anan'ev v jubilejnyh dokladah k tridcatiletiju sovetsoj psihologii = B. M. Teplov and B. G. Ananyev in anniversary reports for the thirtieth anniversary of Soviet psychology / A. L. Zhuravlev, N. Ju. Stojuhina // Mezhdunarodnaja konferencija, posvjashhennaja 125-letiju so dnja rozhdenija B. M. Teplova «Differencial'naja psihologija i psihofiziologija segodnja: sposobnosti, obrazovanie, professionalizm» / pod red. M. K. Kabardova, Ju. P. Zinchenko, A. K. Osnickogo. Moskva : PI RAO, 2021a. S. 73–77.
17. Zhuravlev A. L. Napravlenija i problemy razvitiya otechestvennoj psihologii v poslevoennye gody (po mat. konf. v Leningradskom universitete v 1947 g.) = Directions and problems of the development of domestic psychology in the postwar years (according to conference materials at Leningrad University in 1947) / A. L. Zhuravlev, L. G. Pochebut // Psihologicheskij zhurnal. 2021b. T. 42, № 2. S. 88–97.
18. Zhuravlev A. L. Soveshhanie po voprosam psihologii 1952 g. (K 70-letiju provedenija) = 1952 Psychology Meeting (70th Anniversary) / A. L. Zhuravlev, N. Ju. Stojuhina // Psihologicheskij zhurnal. 2022. T. 43, № 5. S. 71-80.
19. Zhuravlev A. L. Privetstvie uchastnikov konferencii po istorii psihologii «VII Moskovskie vstrechi» = Greetings from the participants of the conference on psychology history «VII Moscow Meetings» // Istorija otechestvennoj i mirovoj psihologicheskoy mysli: znat' proshloe, analizirovat' nastojashhee, prognozirovat' budushhee : mat. mezhdun. konf. po istorii psihologii «VII Moskovskie vstrechi» / otv. red. A. L. Zhuravlev, Ju. V. Kovaleva, Ju. N. Olejnik. Moskva : Institut psihologii RAN, 2023. S. 9–11.

20. Zakavkazskoe soveshhanie po pedagogicheskim naukam. Tezisy dokladov = Transcaucasian Meeting on Pedagogical Sciences. Abstracts of reports. Tbilisi : In-t ped. nauk Gruz. SSR, 1948. 57 s.
21. Kalashnikov A. G. Zadachi shkoly i uluchshenie pedagogicheskoy podgotovki uchitelej. Tezisy doklada = School objectives and improving teacher education training. Abstracts of the report. Moskva : Izd-vo APN RSFSR, 1947. 12 s.
22. Kornilov K. N. O sostojanii i zadachah nauchno-issledovatel'skoj raboty po pedagogicheskim naukam v pedagogicheskikh i uchitel'skikh institutah. Tezisy doklada na plenarnom zasedanii soveshhanija = On the state and tasks of research work on pedagogical sciences in pedagogical and teacher training institutes. Abstracts from the plenary meeting. Moskva : Izd-vo APN RSFSR, 1947. 9 s.
23. Krasnobaev I. M. K voprosu o prepodavanii psihologii v srednej shkole. Tezisy doklada = To the question of teaching psychology in high school. Abstracts of the report. Tashkent, 1948. 8 s.
24. Loginova N. A. Stanovlenie psihologicheskogo obrazovanija i nauchnyh issledovanij po psihologii v Sankt-Peterburgskom gosudarstvennom universitete: 1940–1950-e gg. = The formation of psychological education and scientific research in psychology at St. Petersburg State University: 1940-1950s. // Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. 2019. № 1. S. 59–72.
25. Lubencov V. F. Sostojanie i zadachi nauchno-issledovatel'skoj raboty v oblasti psihologii i pedagogicheskikh nauk v pedagogicheskikh i uchitel'skikh institutah UzSSR. Tezisy doklada = The state and tasks of research work in the field of psychology and pedagogical sciences in pedagogical and teacher training institutes of the Uzbek SSR. Abstracts of the report. Tashkent, 1948. 8 s.
26. Majofis M. Predvestija «ottepeli» v sovetskoj shkol'noj politike pozdnestalinskogo vremeni = Forerunners of the «thaw» in Soviet school politics at the late Stalin era // Ostrova utopii: Pedagogicheskoe i social'noe proektirovanie poslevoennoj shkoly (1940-1980-e) : kollektivnaja monografija. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2015. S. 35–106.
27. Materialy Universitetskoj psihologicheskoy konferencii = Materials of the University Psychological Conference. Leningrad : Izd-vo Leningradskogo gosudarstvennogo ordena Lenina un-ta im. A. A. Zhdanova, 1949. 142 s.
28. Na soveshhanii zavedujushchih kafedrami pedagogiki i prepodavatelej psihologii v pedvuzah = At a meeting of heads of departments of pedagogy and teachers of psychology in pedagogical universities // Pedagogicheskoe obrazovanie. 1936. № 5. S. 39–50.
29. O povyshenii idejnogo i teoreticheskogo urovnja uchebnoj i nauchnoj raboty po pedagogicheskim naukam = On improving the ideological and theoretical level of educational and scientific work in pedagogical sciences : mat. Soveshhanija kafedr pedagogiki, psihologii i metodik mosk. ped. in-tov. 10-e i 19-e dek. 1946 g. / pod red. I. T. Ogorodnikova. Moskva : Uchpedgiz, 1947. 91 s.
30. O prepodavanii logiki i psihologii v srednej shkole = On teaching logic and psychology in high school // Narodnoe obrazovanie. 1946. № 11-12. S. 67–68.
31. Ogorodnikov I. T. Povysenie idejnogo i teoreticheskogo urovnja prepodavanija pedagogicheskikh disciplin v pedagogicheskikh i uchitel'skikh institutah = Improving the ideological and theoretical level of teaching pedagogical disciplines in pedagogical and teacher training institutes. Moskva : Uchpedgiz, 1947. 12 s.
32. Olejnik Ju. N. Istorija otechestvennoj psihologii: kommunikativno-organizacionnye i soderzhatel'no-tematicheskie aspekty razvitija (vmesto vvedenija) = History of Russian psychology: communicative-organizational and substantive-thematic aspects of development (instead of introduction) / Ju. N. Olejnik, A. L. Zhuravlev // Istorija otechestvennoj i mirovoj psihologicheskoy mysli: znat' proshloe, analizirovat' nastojashhee, prognozirovat' budushhee : mat. mezhdun. konf. po istorii psihologii «VII Moskovskie vstrechi» / otv. red. A. L. Zhuravlev, Ju. V. Kovaleva, Ju. N. Olejnik. Moskva : Institut psihologii RAN, 2023. S. 11–31.
33. Otchet o I nauchnoj konferencii psihologicheskogo otdelenija filosofskogo fakul'teta Leningradskogo Gosudarstvennogo ordena Lenina universiteta (7-9 ijulja 1945 g.) = Report on the I scientific conference of the psychological department of the Faculty of Philosophy, Leningrad State Order of Lenin University (July 7-9, 1945) // Problemy psihologii / pod red. prof. B. G. Anan'eva. Leningrad : Izd-vo Leningradskogo gos. ordena Lenina un-ta, 1948. S. 221–224.
34. Pochebut L. G. Aktual'nye problemy psihologii v poslevoennyj period (1945-1946 gg.) = Urgent problems of psychology in the post-war period (1945-1946) // Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naja i jekonomicheskaja psihologija. 2022. T. 7, № 1(25). S. 129–147.
35. Psihologicheskaja nauka v Rossii HH stoletija: problemy teorii i istorii = Psychological science in Russia of the twentieth century: problems of theory and history / pod red. A. V. Brushlinskogo. Moskva : Institut psihologii RAN, 1997. 576 s.
36. Rezoljucija Vserossijskogo soveshhanija zavedujushchih kafedrami pedagogiki, psihologii i metodik pedagogicheskikh i uchitel'skikh institutov po dokladam ministra prosveshhenija RSFSR A. G. Kalashnikova na temu «Zadachi shkoly i uluchshenie pedagogicheskoy podgotovki uchitelej», zamestitelja nachal'nika Glavnogo upravlenija vysshih uchebnyh zavedenij prof. I. T. Ogorodnikova na temu «Povysenie idejnogo i teoreticheskogo urovnja prepodavanija pedagogicheskikh disciplin v pedagogicheskikh i uchitel'skikh institutah», vice-prezidenta APN RSFSR prof. K. N. Kornilova na temu «Sostojanie i zadachi nauchno-issledovatel'skoj raboty po pedagogicheskim naukam v pedagogicheskikh i uchitel'skikh institutah» = Resolution of the All-Russian meeting of heads of departments of pedagogy, psychology

and methods of pedagogical and teacher training institutes on the reports of the Minister of Education of the RSFSR A. G. Kalashnikov on the topic «School tasks and improving teacher training», Deputy head of the Main Directorate of Higher Educational Institutions prof. I. T. Ogorodnikov on the topic «Increasing the ideological and theoretical level of teaching pedagogical disciplines in pedagogical and teacher training institutes», Vice president of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR prof. K. N. Kornilov on the topic «The state and tasks of research work on pedagogical sciences in pedagogical and teacher institutes». Moskva : Izd-vo APN RSFSR, 1947. 11 s.

37. Smirnov A. A. Zadachi i sodержanie prepodavaniya psikhologii v pedagogicheskikh i uchitel'skikh institutah = Tasks and content of teaching psychology in pedagogical and teacher training institutes // Sovetskaja pedagogika. 1947. № 12. S. 60–69.

38. Stojuhina N. Ju. «Pavlovskaja» sessija: novoe prochtenie = Pavlovskaya session: new reading / N. Ju. Stojuhina, A. L. Zhuravlev // Psihologicheskij zhurnal. 2021. T. 42, № 5. S. 49–58.

39. Stojuhina N. Ju. K 70-letiju soveshhanija po voprosam psikhologii 1953 g.: pervoe poslestalinskoe = On the 70-th anniversary of the 1953 psychology meeting: the first post-Stalin / N. Ju. Stojuhina, A. L. Zhuravlev // Psihologicheskij zhurnal. 2024. T. 45. № 5. S. 85–94.

40. Tezisy dokladov. Respublikanskoe soveshhanie po pedagogicheskim naukam = Abstracts of reports. Repub-

lican meeting on pedagogical sciences. 29.V-1.VI 1948 g. Kiev : Radjans'ka shkola, 1948. 43 s.

41. Teplov B. M. Sovetskaja psihologicheskaja nauka za 30 let. Stenogramma publichnoj lekcii, pročitannoj 13 oktjabrja 1947 goda v Dome Sojuzov v Moskve = Soviet psychological science for 30 years. Transcript for Public lecture delivered on October 13, 1947 at the House of Unions in Moscow. Moskva : Pravda, 1947. 32 s.

42. Shimbirev P. N. Povyshenie idejno-teoreticheskogo urovnja prepodavaniya pedagogiki v svete reshenij CK VKP po ideologicheskim voprosam i itogov filosofskoj diskussii. Tezisy doklada = Improving the ideological and theoretical level of teaching pedagogy in the light of the decisions of the Central Committee of the All-Union Communist Party of Bolsheviks on ideological issues and the results of philosophical discussion. Abstracts of the report. Tashkent, 1948a. 9 s.

43. Shimbirev P. N. Problema нравственного воспитания в курсе педагогике. Tezisy doklada = The problem of moral education is in the course of pedagogy. Abstracts of the report. Tashkent, 1948b. 8 s.

44. Jasnitskij A. Disciplinarnoe stanovlenie russkoj psikhologii pervoj poloviny XX v. = The disciplinary formation of Russian psychology in the first half of the twentieth century // Nauki o cheloveke: istorija disciplin / sost. i otv. red. A. N. Dmitriev, I. M. Savel'eva. Moskva : Izd. dom Vyshej shkoly jekonomiki, 2015. S. 299–329.

Статья поступила в редакцию 22.07.2025; одобрена после рецензирования 15.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 22.07.2025; approved after reviewing 15.08.2025; accepted for publication 11.09.2025.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Научная статья

УДК 159.937.5

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-180

EDN: DGTDRN

Связь симметрии зрительного образа и эстетического восприятия

Андрей Эдгарович Симановский

Доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики и психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
simanovsky@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8294-4915>

Аннотация. В статье изучается проблема генезиса и функционирования процесса эстетического восприятия. В исследовании была поставлена цель выявления возможной связи между симметрией зрительного образа и оценкой такого образа как «красивого» или «некрасивого». В качестве стимульного материала использовались искусственно сгенерированные черные пятна (24 штуки) с разной степенью симметрии: от симметричных до полностью асимметричных. Все пятна были условно объединены в четыре совокупности по степени их симметричности. В качестве испытуемых в исследовании приняли участие дети с разной степенью когнитивного развития. Была взята группа детей 4-5 лет, уровень развития которых соответствовал возрастной норме (23 ребенка), и группа детей того же возраста с диагнозом – задержка психофизического развития (22 человека). Выяснилось, что уровень когнитивного развития может влиять на эстетический выбор симметричных и несимметричных пятен. Было обнаружено, что оценка пятен как «красивых» не связана с уровнем симметрии ни у испытуемых возрастной нормы, ни у испытуемых с задержкой психофизического развития. Однако оценка пятен как «некрасивых» оказалась статически связана с уровнем асимметрии пятна. Асимметричные пятна чаще назывались в качестве «некрасивых» в обеих экспериментальных группах. Значимых различий в эстетической оценке симметричных и асимметричных пятен в группах детей с разным уровнем когнитивного развития обнаружено не было. Выявлено, что в каждой из групп были испытуемые, которые предпочитали в качестве «красивых» выбирать только симметричные пятна или только несимметричные пятна. Количество таких детей в обеих экспериментальных группах было примерно равным. Сделано предположение о двухэтапном процессе эстетического восприятия: на первом этапе происходит аффективное оценивание по отдельным признакам зрительного образа, на втором этапе – оценивание по когнитивно-смысловым характеристикам целостного перцептивного образа.

Ключевые слова: эстетическая оценка зрительного образа; «красивые» и «некрасивые» абстрактные фигуры; симметрия и асимметрия зрительного образа; двухэтапная модель эстетического восприятия; аффективное оценивание зрительного образа; оценивание зрительного образа по когнитивно-смысловым характеристикам

Для цитирования: Симановский А. Э. Связь симметрии зрительного образа и эстетического восприятия // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 180–189. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-180>. <https://elibrary.ru/DGTDRN>

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Original article

The relationship between the symmetry of the visual image and aesthetic perception

Andrey E. Simanovsky

Doctor of pedagogical sciences, candidate of psychological sciences, head of department of special (correctional) pedagogy and psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
simanovsky@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8294-4915>

Abstract. The article examines the problem of preschool children's aesthetic perception. The study aimed to identify a possible connection between the symmetry of the visual image and the assessment of such an image as «beautiful» or «ugly». As a stimulus material, artificially generated black spots (24 pieces) were used with varying degrees of symmetry: from symmetrical to completely asymmetrical. All spots were conditionally combined into four constellations according to the degree of their symmetry. The study involved children with varying degrees of cognitive development. A group of children 4-5 years old, whose level of development corresponded to the age norm (23 children), and a group of children of the same age diagnosed with delayed psychophysical development (22 people) were taken. It was clarified that the level of cognitive development can affect the aesthetic choice of children among symmetrical and asymmetrical spots. The rating of spots as «beautiful» was found to be unrelated to the level of symmetry in either children of age norm or those with delayed psychophysical development. However, the choice of spots as «ugly» turned out to be statically related to the level of asymmetry of the spot. Asymmetric spots were more commonly referred to as «ugly» in both experimental groups. There were no significant differences in the aesthetic assessment of symmetrical and asymmetrical spots in groups of children with different levels of cognitive development. However, it was revealed that in every group there were children who preferred to choose only symmetrical spots or only asymmetrical spots as «beautiful». The number of such children in both experimental groups was approximately equal. An assumption is made about a two-stage process of aesthetic perception: at the first stage, affective assessment is carried out according to individual signs of the visual image, at the second stage, an integral perceptual image is evaluated according to cognitive-semantic characteristics.

Key words: aesthetic evaluation of a visual image; «beautiful» and «ugly» abstract figures; symmetry and asymmetry of a visual image; two-stage model of aesthetic perception; affective evaluation of a visual image; evaluation of a visual image based on cognitive-semantic characteristics

For citation: Simanovsky A. E. The relationship between the symmetry of the visual image and aesthetic perception. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 180-189. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-180>. <https://elibrary.ru/DGTDNRN>

Введение

Эстетическая оценка действительности давно привлекает исследователей в области педагогики, философии, психологии, физиологии восприятия. Философов интересует вопрос о приобретенном или врожденном характере эстетических оценок, природе прекрасного и ужасного; психологов – вопрос о механизмах, закономерностях, факторах возникновения эстетических оценок, моделях процесса функционирования эстетического восприятия, физиологов – о нейрофизиологических коррелятах эстетических оценок. Одним из факторов, определяющим эстетическую оценку, может являться симметрия воспринима-

емого образа. Она присутствует в слуховом, тактильном и зрительном восприятии. В повседневной жизни люди нередко предпочитают симметричные образы (человеческого лица, комнатного интерьера, архитектурного строения, окружающего ландшафта), однако насколько это предпочтение носит закономерный характер и не является ли оно навязанным нашей культурой и воспитанием? Поэтому вопрос о детерминантах эстетического восприятия должен раскрываться научным его изучением. Особое значение приобретает изучение эстетических оценок в младшем дошкольном возрасте, так как, с одной стороны в 4-5 лет дети уже могут выразить свое положительное или отрицательное отношение к зри-

тельному образу и оценить его как «красивый» или «некрасивый». С другой стороны, у них ещё не сформировано осознанного отношения к эстетическим эталонам: симметрии, когнитивной сложности изображения, золотому сечению и т. д. Также в этом возрасте ещё отсутствуют смысловые структуры, определяемые художественными образцами живописи, архитектуры, дизайна. Поэтому исследование детей младшего дошкольного возраста может продемонстрировать начальное онтогенетическое взаимоотношение между зрительным восприятием окружающих объектов и их эстетической оценкой.

Обзор научных исследований

Изучение вопроса распознавания симметрии детьми показывает, что уже в возрасте 4-х месяцев младенцы способны различать объекты, обладающие свойством двусторонней симметрии и отличать их от несимметричных объектов [Wopstein, 1981]. В частности было выяснено, что младенцы отличали вертикально симметричные объекты от асимметричных объектов и объектов, обладающих горизонтальной асимметрией. При этом они не отличали объекты, обладающие горизонтальной симметрией, от асимметричных [Fisher, 1981; Wagemans, 1995]. Также было обнаружено, что младенцы в семимесячном возрасте могут воспринимать структурную симметрию в мозаичных узорах [De la Cruz-Pavía, 2022]. Авторы данного исследования предъявляли детям семимесячного возраста последовательности, составленные из трех и пяти квадратных плиток. Одни из этих последовательностей были симметричными, другие несимметричными. Оказалось, что дети задерживали взгляд на симметричных последовательностях гораздо дольше, чем на несимметричных последовательностях. При этом количество плиток в последовательности и уровень симметрии не оказывали значимого влияния на продолжительность рассматривания фигур из плиток. Таким образом, в исследованиях было доказано, что двусторонняя симметрия действительно является важным значимым признаком зрительного образа, который может различать ребенок уже с младенческого возраста.

Развитие различения симметричных объектов происходит, по мнению исследователей [Hu, 2019], путем дифференциации: на основе двусторонней симметрии как самой ранней формы распознаваемой симметрии. Сначала формируется способность к различению вращательной,

а затем и трансляционной симметрии. При двусторонней симметрии или зеркальной симметрии все точки одной стороны изображения зеркально отображаются на другой стороне изображения. Средняя линия двусторонне симметричной фигуры называется осью симметрии. Эта ось может быть как вертикальной, так и горизонтальной. Вращательно симметричная фигура осью вращения имеет точку вращения (ось вращения), вокруг которой фигура может многократно отображать саму себя. Примером вращательной симметрии являются лепестки ромашки. Трансляционная симметрия представляет собой повторяющийся с равными интервалами узор из каких-то элементов (объектов). Примером трансляционной симметрии может служить забор, составленный из одинаковых планок.

В исследованиях было показано, что дети к 5-ти годам опознают как двустороннюю, так и вращательную и трансляционную формы симметрий, то есть отличают любые симметричные объекты от несимметричных [Hu, 2019]. Однако дифференцировать эти объекты по форме симметрии они не могут. Так, В. Изард и Э. Спелке выявили, что пятилетние дети не могут отличить двустороннюю симметрию от вращательной и трансляционной, а вращательную симметрию они не отличали от трансляционной [Izard, 2009].

Отдельным вопросом является проблема связи эстетических оценок с признаками симметрии воспринимаемой фигуры. Эстетическая оценка включает не только когнитивные особенности сенсорного образа, но и субъективную оценку его как красивого или некрасивого. М. Бертамини с соавторами изучали проблему возникновения аффективных реакций в ответ на демонстрацию симметричных и несимметричных узоров [Bertamini, 2013]. При этом предполагалось, что красота ассоциировалась у испытуемых с приятным чувством, а некрасивые образы – с неприятным чувством. Авторы исследования использовали эффект прайминга – предъявляемые на экране компьютера узоры создавали смысловой контекст для восприятия следующего за узором слова. Например, предъявлялись слова sunrise: (восход солнца), correct (правильно). Испытуемые должны были определить коннотацию слова – положительная она или отрицательная. Чтобы показать, какое чувство вызывает слово, испытуемые должны были нажать на одну из двух клавиш. Было обнаружено, что у испытуемых возникала положительная аффективная реакция на симметричный узор только в том слу-

чае, если предварительно испытуемого просили классифицировать узор как симметричный или несимметричный. То есть экспериментатор специально обращал внимание испытуемых на признак симметрии в предъявляемом зрительном образе. Если же специального задания по классификации узоров по признаку регулярности и симметрии не было, то признак симметрии испытуемым не осознавался, и аффективная реакция на симметричные и несимметричные узоры была случайной. Симметричные узоры могли вызывать у испытуемых как положительные, так и отрицательные аффективные реакции. Таким образом, было доказано, что симметрия не вызывает положительную аффективную реакцию автоматически, для этого требуется подключение смысловых, мыслительных процессов. Существуют экспериментальные данные, свидетельствующие о том, что при восприятии лиц чувство симпатии к более симметричным лицам возникает у детей только в возрасте 5–9 лет [Vingilis-Jaremkov, 2013]. С другой стороны, в более поздних исследованиях было показано, что при восприятии симметричных и несимметричных фигур четырехлетние дети оказывали явное эстетическое предпочтение симметричным фигурам, тогда как при демонстрации асимметричных фигур таких эстетических предпочтений выявлено не было [Huang, 2020]. По мнению авторов, ранняя чувствительность ребенка к симметричным зрительным образам связана с тем, что такой образ, с точки зрения информационной теории, «закодирован» лучше несимметричного. Он легче и быстрее опознается и его проще запомнить. Это является когнитивной предпосылкой формирования эстетических предпочтений. Итак, налицо противоречивые данные, которые с одной стороны, свидетельствуют о том, что восприятие симметричных объектов является более легким и сопровождается эстетическим удовольствием, с другой стороны, эстетическое удовольствие не возникает автоматически при восприятии симметричного изображения – это результат более сложных эмоциональных и интеллектуальных процессов.

Недостатком многих исследований, изучающих связь между явлениями симметрии и эстетическими предпочтениями, является то, что в качестве стимульного материала исследователи используют образ человеческого лица. По-видимому, человеческое лицо является биологически значимым стимулом для ребенка, и большое значение имеет раннее мгновенное запоми-

нение лица матери, которое впоследствии используется ребенком в качестве эстетического эталона красоты. Неслучайно критерии красоты человеческих лиц достаточно сильно варьируют у разных рас и народов [Vera Cruz, 2013]. Кроме того, существуют данные, что эстетические критерии при оценке человеческих лиц существенно отличаются от эстетических критериев, используемых по отношению к абстрактным объектам [Shepherd, 2011]. В частности, было обнаружено, что если симметричные лица кажутся привлекательными людям разного пола, то в отношении абстрактных фигур у людей разного пола отношение к симметрии различается. Симметричные абстрактные фигуры кажутся красивыми гораздо чаще представителям мужского пола, чем женского. Данные соображения приводят к мысли использовать для изучения связи между эстетическими предпочтениями и симметричными – несимметричными зрительными образами абстрактные изображения, которые трудно ассоциировать с каким-либо реальным объектом. Также, учитывая, что первым видом симметрии, которая может распознаваться детьми раннего дошкольного возраста является двусторонняя (зеркальная) симметрия, в качестве стимульного материала в нашем собственном исследовании были выбраны абстрактные изображения черных пятен округлой формы, которые различались между собой степенью симметричности сторон.

Цель и гипотеза исследования: было решено проверить гипотезу о влиянии двусторонней симметрии на эстетические предпочтения. В качестве испытуемых были выбраны дети раннего дошкольного возраста – 4-5 лет. При этом мы полагали, что если признак двусторонней симметрии способствует облегчению процесса восприятия и информационного кодирования, то скорее всего, снижение когнитивных возможностей у ребенка будет способствовать тому, что эстетическая оценка симметричных образов будет с большей вероятностью положительной, чем отрицательной. У детей с нормальным развитием когнитивные возможности достаточно высоки и, возможно, напротив – асимметричные фигуры будут им казаться более интересными с эстетической точки зрения. Поэтому было принято решение сравнить эстетические выборы детей раннего дошкольного возраста с диагнозом задержка психофизического развития с эстетическими выборами детей с нормальным когнитивным развитием той же возрастной группы. Таким образом, целью исследования стало выявление особенностей эстетического вос-

приятия (оценки как «красивых» и «некрасивых») симметричных и асимметричных абстрактных изображений у детей с задержкой психического развития по сравнению с детьми с нормальным когнитивным развитием.

Методы исследования

В качестве стимульного материала было решено использовать однотонные черные пятна округлой формы. Вся пятна различались между собой степенью симметричности. Условно все изображения пятен были разделены на четыре совокупности:

1) совокупность: пять пятен с хорошей двусторонней симметрией. Форма этих пятен была близка к правильной окружности. Различия по форме и площади правой и левой сторон составляли не более 20 %;

2) совокупность: семь пятен, симметрия которых была немного нарушена. Но конфигурация и площадь правой и левой сторон различалась незначительно (21 % до 33,3 %);

3) совокупность: семь пятен симметрия у которых была значительно нарушена. Различия площади и формы правой и левой частей каждого пятна составляли от 34 % до 44 %;

4) совокупность: пять пятен, форма которых была асимметрична. У этих пятен отсутствовала вертикальная симметрия, то есть правая часть каждого такого пятна была совершенно непохожа на его левую часть. Различия площади правой и левой сторон составляли более чем 45 %.

Все пятна располагались рядами на листе формата А4, по шесть пятен в ряду. Группы пятен, различающиеся по степени симметрии были перемешаны и располагались в случайном порядке (рисунок 1).

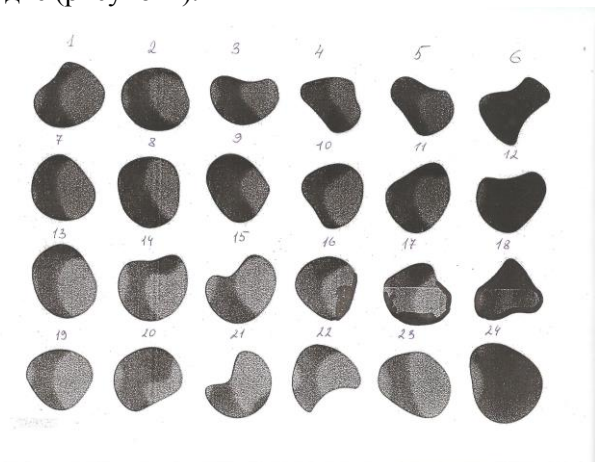


Рисунок 1. Бланк с изображением пятен с различной степенью симметрии

Испытуемым предлагалось отметить те пятна, которые они считали красивыми, и выделить те пятна, которые им казались некрасивыми. Количество выделяемых пятен как красивых или некрасивых не регламентировалось. На признак симметрии пятен внимание испытуемых не фиксировалось.

Для обработки результатов было подсчитано количество положительных и отрицательных выборов в каждой из четырех совокупностей. Количество выборов сравнивалось у 2-х групп испытуемых с использованием статистических методов сравнения (t-критерий Стьюдента, угловой коэффициент преобразования Фишера). Распределение положительных и отрицательных выборов по каждой группе испытуемых оценивалось с точки зрения близости к нормальному распределению (критерий Колмогорова-Смирнова). Равномерность распределения выборов пятен из четырех совокупностей (разных по степени симметричности) оценивалась с использованием критерия χ^2 Пирсона.

Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 16» г. Ярославля и МДОУ «Детский сад № 78» г. Ярославля. В качестве испытуемых выступили 45 детей в возрасте 4-5 лет. 22 ребенка (8 мальчиков и 14 девочек) были с задержкой психофизического развития. Уровень когнитивного развития 23-х дошкольников (12 мальчиков и 11 девочек) соответствовал возрастной норме. На каждого испытуемого с задержкой психофизического развития было заключение ПМПК.

Исследование проводилось индивидуально, с каждым ребенком при участии взрослого, который фиксировал выборы ребенка.

Результаты исследования

Распределение оценок с выбором «красивых» пятен оказалось примерно равным среди пятен с разной степенью симметричности и среди детей с задержкой психического развития, и среди детей с нормальным развитием. Средние значения выборов «красивых» пятен среди пятен с разной степенью симметрии представлены в таблице 1. Данные представлены в процентах, чтобы показать средневзвешенные значения, не зависящие от количества пятен в каждой совокупности. Несколько выше в обеих группах было количество выборов «красивых» пятен из второй совокупности – это пятна, которые имели небольшие отклонения от полной двусторонней симметрии.

Таблица 1.

Средневзвешенные и усредненные результаты выборов «красивых» пятен среди пятен, характеризующихся разной степенью симметрии, в двух группах испытуемых

	1 сово- купность пятен (симмет- ричные)	2 сово- куп- ность пятен	3 сово- куп- ность пятен	4 совокуп- ность пя- тен (несиммет- ричные)
Дети с за- держ- кой раз- вити- я	37,2 %	43,6 %	35,1 %	32 %
Дети- норма	39,5 %	47,1 %	42,9 %	22,6 %

Примечание: за 100 % было взято теоретически возможный выбор всех пятен из совокупности

Распределение выборов «некрасивых» пятен также было примерно равным во всех четырех совокупностях пятен, однако пятна из четвертой совокупности – с ярко выраженными несимметричными формами несколько чаще других выбирались как «некрасивые» и в группе детей с задержкой психофизического развития, и в группе нормально развивающихся детей. Средневзвешенные результаты выборов «некрасивых» пятен среди четырех совокупностей пятен представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Средневзвешенные и усредненные результаты выборов «некрасивых» пятен среди пятен, характеризующихся разной степенью симметрии, в двух группах испытуемых

	1 совокуп- ность пя- тен (сим- метрич- ные)	2 сово- куп- ность пятен	3 сово- куп- ность пятен	4 сово- купность пятен (асиммет- ричные)
Дети с за- держ- кой раз- вити- я	21 %	20,14 %	28,57 %	33,6 %
Дети- норма	26 %	14,86 %	21,43 %	36,6 %

Примечание: за 100 % было взято теоретически возможный выбор всех пятен из совокупности

Для сравнения распределения выборов «красивых» и «некрасивых» пятен в группах детей с нормальным развитием и задержкой психофизического развития был использован критерий χ^2 Пирсона.

Было обнаружено, что распределение выборов «красивых» пятен в группе детей с ЗПР не отличается от распределения выборов среди нормально развивающихся дошкольников ($\chi^2_{\text{эмп}} < \chi^2_{\text{критического}}$; $\chi^2_{\text{эмп}} = 2,685$, а $\chi^2_{0,05} = 7,815$).

Распределение выборов «некрасивых» пятен в группах детей с нормальным развитием и задержкой психофизического развития также не различаются. Было обнаружено, что $\chi^2_{\text{эмп}} < \chi^2_{\text{критического}}$; $\chi^2_{\text{эмп}} = 3,1$ а $\chi^2_{0,05} = 7,815$). Это означает, что и нормально развивающиеся дети, и дети с задержкой психофизического развития реагируют на пятна с разной степенью симметрии примерно одинаково, и у детей с задержкой, и у нормально развивающихся детей отсутствует тенденция выбирать красивые или некрасивые пятна с учетом степени их симметрии.

Учитывая, что количество выборов пятен, обладающих симметрией, все же преобладало у обеих групп испытуемых, была проверена гипотеза о том, что такие пятна в целом оцениваются детьми 4-5 лет как более «красивые», чем несимметричные пятна. Поскольку распределение выборов «красивых» и «некрасивых» пятен было примерно одинаковым, все испытуемые были объединены в одну выборку. Кроме того, совокупности пятен, близких по степени симметрии, были объединены и составили два укрупненных кластера. Первая совокупность была объединена со второй и условно названа кластером пятен с хорошей степенью симметрии (процент расхождения площади и формы правой и левой частей фигур при двусторонней симметрии не превышал 33,3 %). Второй укрупненный кластер пятен – с асимметричной конфигурацией – образовался при объединении пятен 3-й и 4-й совокупностей. В каждом из укрупненных кластеров – по 12 пятен. С помощью критерия Колмогорова-Смирнова было проверено на нормальность распределение выборов «красивых» и «некрасивых» пятен среди симметричных и несимметричных фигур.

В случае распределения выборов среди симметричных фигур значение D достаточно низкое, а вероятность p – достаточно высока, чтобы заключить, что эмпирическое распределение близко к нормальному (асимметрия: 0,44438; эксцесс: -0,463645; значение статистики теста KS (D) составляет 0,13912; p = 0,31861).

Распределение «красивых» выборов среди несимметричных фигур также оказалось близко к нормальному, так как значение D оказалось низким, а вероятность p – достаточно высока

(асимметрия: 0,40303; эксцесс: 0,539091; значение статистики теста KS (D) = 0,15434; p = 0,21112). Распределение выбора «некрасивых» пятен среди симметричных пятен было близко к нормальному (асимметрия: 0,570448; эксцесс: -0,155736; значение статистики теста KS (D) = 0,14801; p = 0,25196). Распределение выбора «некрасивых» пятен среди асимметричных пятен также оказалось близко к нормальному (асимметрия: 0,562436; эксцесс: -0,287377; значение статистики теста KS (D) = 0,15105; значение p = 0,23165). Таким образом, распределение всех эмпирических показателей выборов не сильно отличается от нормального

Поскольку эмпирические распределения были близки к нормальному для сравнения выборов «красивых» и «некрасивых» пятен между симметричными и несимметричными пятнами был использован параметрический t -критерий Стьюдента (для связанных групп).

Оказалось, что предпочтений по «красоте» симметричных пятен перед несимметричными не обнаружилось ($t_{\text{эмп}} < t_{\text{кр}}$; $t_{\text{эмп}} = 2$; $t_{\text{кр}} = 2,2$, при $p \leq 0.05$).

При сравнении выборов «некрасивых» пятен среди симметричных и несимметричных пятен была выявлена достаточная большая вероятность того, что в качестве «некрасивых» пятен испытуемые выберут асимметричные пятна. Было получено: $t_{\text{эмп}} > t_{\text{кр}}$ ($t_{\text{эмп}} = 2,6$, $t_{\text{кр}} = 2,02$, при $p \leq 0.05$).

Кроме того, было высказано предположение, что среди испытуемых были дети, которые в качестве «красивых» явно предпочитали симметричные пятна, а были и те, которые в качестве «красивых» выбирали несимметричные пятна. Было посчитано количество таких детей в каждой из подгрупп (дети с ЗПР и дети с нормальным развитием). Для выявления таких детей были выделены испытуемые, у которых выбор «красивых» пятен не включал асимметричные пятна (4 совокупность). И напротив, выделили детей, которые в качестве «красивых» совершенно не выбирали симметричные пятна (1 совокупность). Детей, которые не выбирали асимметричные пятна в качестве «красивых» среди детей с ЗПР оказалось 4 человека, а среди детей с нормальным развитием – 9 человек. Таким образом, оказалось, что из всей выборки 13 человек (28,9 %) предпочитали выбирать только симметричные пятна. Выбор асимметричных пятен в качестве «красивых» произвели из группы детей с ЗПР 4 человека, а из группы детей с нормальным развитием 2 человека. Это

означает, что всего 6 человек (13,3 %) предпочли выбрать в качестве «красивых» асимметричные пятна. Насколько количество таких детей связано с уровнем когнитивных нарушений, мы проверили с использованием углового коэффициента преобразования Фишера. Оказалось, что количество детей, которые выбрали симметричные пятна в качестве «красивых», в группах детей с ЗПР и детей с нормальным развитием статистически не различается ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1.576$; $\phi_{\text{кр}} = 1,64$, при $p = 0.05$). То же самое получилось среди детей, которые выбрали «красивые» пятна только среди асимметричных пятен ($\phi^*_{\text{эмп}} = 0.946$; $\phi_{\text{кр}} = 1,64$, при $p = 0.05$). Таким образом, в обоих случаях $\phi^*_{\text{эмп}} < \phi_{\text{кр}}$, что говорит, о том, что когнитивное развитие ребенка не влияет на его предпочтение выбирать в качестве «красивых» симметричные или несимметричные пятна.

Обсуждение результатов исследования и их интерпретация

Нами не было обнаружено связи между эстетической оценкой предъявляемых испытуемым пятен и уровнем их когнитивного развития. Это могло произойти по нескольким причинам: во-первых, эстетическая оценка абстрактных пятен не требовала сложной когнитивной работы и интеллектуальных ресурсов 4-летних детей с задержкой психического развития было вполне достаточно, чтобы вынести эстетическое суждение, во-вторых, возможно, что в этом возрасте когнитивный этап оценки ещё не имеет сформированных эстетических эталонов и оценивание производилось случайным образом. Это объясняет, что классификация пятен как «красивого» почти равномерно распределялась среди пятен всех четырех совокупностей. Проверку данных предположений можно осуществить эмпирическим путем, предлагая тем же детям оценить стимульный материал повторно, через некоторое время. В случае случайного оценивания при первом обследовании повторная оценка должна измениться. Если же оценки в целом сохранятся, то будет верно первое предположение о том, что эстетическое суждение о красоте черных абстрактных пятен просто не требовало значительных когнитивных ресурсов.

Также результаты исследования показали, что оценка «красивых» и «некрасивых» пятен у испытуемых осуществлялась по-разному. Если оценка «красивых» пятен не соотносилась с симметрией оцениваемого объекта, то оценка «некрасивых» пятен оказалась связанной со сте-

пенью асимметрии пятна. Такие результаты могут быть объяснены с позиции теории о том, что представления о красивом и некрасивом могут иметь разные критерии оценивания. Так, в статье Ц. Че с соавторами рассматриваются суждения о красоте и симпатии. Авторы исследования выяснили, что оценка симпатии визуального образа происходит гораздо быстрее, чем оценка эстетической красоты того же образа. Они это объясняют тем, что при оценке красоты испытуемые опирались на ресурсы рабочей памяти, то есть включали когнитивные ресурсы психики, такие как визуальные образы красивых объектов, эталонов красоты, а при оценке симпатии к наблюдаемому образу опоры на ресурсы рабочей памяти не происходило и решение о симпатии принималось на основе эмоциональной оценки зрительного образа [Che, 2021]. Возможно, что в нашем исследовании дети автоматически заменяли понятие «некрасивое» понятием «неприятное». В частности, о возможности формировании таких чувств на основе «некрасивого» образа пишет И. Шиндлер с соавторами [Schindler, 2017]. Исследователи отмечают, что восприятие некрасивого, уродливого может сопровождаться чувством неудовольствия. В этом случае оценивание «некрасивого» осуществляется уже без опоры на когнитивные ресурсы психики, на основе аффективной оценки зрительного образа [Jiang, 2024]. А для аффективной оценки зрительного образа как «неприятного» степень асимметрии может быть важным критерием, так как она субъективно оценивается как более сложный способ кодирования визуальной информации [Huang, 2020]. Это означает, что восприятие зрительного образа может рассматриваться как двухэтапный процесс, на первом этапе которого воспринимаются и оцениваются отдельные сенсорные признаки зрительного образа, а на втором этапе происходит когнитивная обработка целостной информации с учетом смыслового контекста и культурного значения воспринимаемого образа. Результатом первичной обработки является аффективная реакция на биологически значимые признаки зрительного образа, результатом второго этапа – категоризация и эстетическая оценка. Данное представление хорошо согласуется с исследованиями Д. де Бартолло с соавторами, в которых было показано, что при предъявлении испытуемым изображения антропоморфных скульптур более эстетически привлекательными оказались те, пропорции частей которых соответствовали пра-

вилу золотого сечения. Кроме того, фиксация движения глаз испытуемых показала, что именно эти изображения испытуемыми воспринимались быстрее, так как визуальная обработка таких изображений являлась более легкой, чем в случаях, когда соотношение частей фигуры не согласовалось с правилом золотого сечения [De Bartolo, 2022]. Также данная модель хорошо согласуется с трансцендентально-психологическим подходом к изучению восприятия, разработанным А. И. Мирокином [Artemenkov, 2021]. Данный подход предлагает для объяснения феноменов, связанных с процессом восприятия, например, константности, двухэтапную качественную модель, основанную на идее структурной генеративной обработки информации. Согласно данной модели, симметричные отношения могут лежать внутри сенсорного процесса и играть ключевую роль в структурно-генеративных процессах [Artemenkov, 2018].

Интересно с позиции двухэтапной модели восприятия рассмотреть известную трехкомпонентную модель структуры эстетической оценки. Данная модель включает три компонента: сенсомоторный компонент, аффективный компонент и когнитивно-смысловой компонент [Chatterjee, 2014]. Можно допустить, что каждый из выделенных компонентов действительно онтогенетически появляется как отдельная психологическая система, однако, с точки зрения процесса приспособления к окружающей среде в ходе реального восприятия сенсомоторный и аффективный компоненты должны соединиться в единую функциональную систему, направленную на оценку значимых для жизни зрительных стимулов. Сенсомоторная система оценки зрительного образа в норме должна работать как «фоновая», сигнализируя о себе только эмоциональным фоном, который может сопровождать восприятие зрительного образа. Поэтому сенсомоторный и аффективный компоненты в процессе реального восприятия должны сопрягаться и совместно осуществлять первый этап перцептивной оценки зрительного образа. А второй этап, связанный с категоризацией зрительного образа, определяется когнитивным опытом личности, он опосредуется знаниями, общими представлениями, среди которых должны иметь место как конкретные образцы красивого и некрасивого, так и общие представления о прекрасном. О наличии такого компонента эстетического восприятия, например, пишут И. Бара с соавторами [Bara, 2023]. При этом эстетические предпочтения уже не свя-

заны с чувством большего или меньшего удовольствия при восприятии разных зрительных образов [Muth, 2020]. Это означает, что на втором этапе перцептивного процесса системы когнитивного оценивания и аффективного подкрепления начинают работать практически автономно, соединяясь в самых причудливых сочетаниях. Например, аффективно приятным может показаться объект, оцениваемый как некрасивый. А аффективно неприятным, напротив, может стать воспринимаемый объект, оцениваемый как красивый.

О подобной структуре эстетической оценки визуальных образов свидетельствуют исследования нейронных коррелятов визуальной эстетической оценки. В частности, в исследовании З. Каттанео рассматриваются результаты изучения отклика различных мозговых структур на транскраниальную магнитную стимуляцию и транскраниальную стимуляцию постоянным током в целях выявления роли этих структур в эстетической оценке [Cattaneo, 2020]. В данном исследовании было показано, что в эстетическую оценку лица и движений человека вовлекаются области сенсомоторной обработки информации (верхняя височная борозда и соматосенсорная кора), когнитивные области переработки зрительной информации (внешняя затылочная кора, задняя теменная кора и т. д.), а также области, отвечающие за смысловую общую оценку воспринимаемой ситуации (префронтальные области лобной коры). Сегодня существуют методы, позволяющие оценить общую активацию, возникающую при рассматривании картин, а также предпринимаются попытки измерить уровень эстетического удовольствия на основе сигналов ЭЭГ [Welter, 2024]. Однако, по свидетельству авторов обзора методов изучения эстетического процесса с помощью ЭЭГ и других методов нейровизуализации, точных объективных маркеров силы эстетического впечатления до сих пор не обнаружено [Welter, 2024].

Выводы

1. Было выявлено, что связи между эстетической оценкой «красивых» пятен среди симметричных и несимметричных пятен не существует. Дети одинаково часто оценивали в качестве «красивых» как симметричные пятна, так и асимметричные.

2. Оценка «некрасивых» пятен оказалась связанной с признаком асимметрии. Большинство «некрасивых» пятен были выбраны из группы

асимметричных пятен. Мы это связываем с тем, что асимметричные пятна сложнее информационно кодировать, они сложнее в когнитивной обработке, поэтому они воспринимались автоматически как неприятные.

3. Уровень когнитивного развития ребенка практически не влиял на качество эстетической оценки. Распределение эстетических оценок в группах нормально развивающихся детей и группах детей с задержкой психофизического развития было примерно одинаковым и соответствовало кривой нормального распределения.

4. Расхождение оценок между выбором «красивых» и «некрасивых» пятен было объяснено с помощью двухэтапной модели обработки зрительной информации. На первом этапе на основе отдельных сенсорных признаков (симметрия, когнитивная сложность, гармония частей) формируется аффективная реакция на зрительный образ, а на втором – на основе целостной оценки перцептивного образа и учета смыслового контекста – осмысленное суждение о красоте изображенного объекта. Поэтому оценка «некрасивых» пятен происходила на первом этапе сенсорной обработки зрительного стимула, она включала аффективную реакцию на асимметрию объекта, а оценка «красивых» пятен уже происходила на основе более сложных когнитивных структур, включающих жизненный опыт ребенка, ассоциативные связи, которые могли порождать каждое абстрактное пятно.

5. Было обнаружено, что в исследуемых группах встречаются испытуемые, предпочитающие в качестве «красивых» только симметричные пятна или только несимметричные пятна. При этом большая часть обследуемых выбирали «красивые» зрительные объекты среди и симметричных, и несимметричных фигур. Сравнение количества детей, которые сохраняли устойчивую ориентацию либо на симметричные, либо на несимметричные пятна в группах детей с разным уровнем когнитивного развития, показало, что фактор когнитивного развития на такие предпочтения не влияет.

6. Скорее всего, двухэтапный процесс эстетической оценки зрительного образа имеет место и у взрослых людей. В этом отношении интересно выявить степень влияния каждого этапа эстетической оценки на общую эстетическую оценку воспринимаемого объекта.

Таким образом, данное исследование поставило достаточно много вопросов, ответы на ко-

торые невозможны без дополнительного эмпирического исследования.

Библиографический список/ Reference list

1. Artemenkov S. The Factor of Visual Symmetry Perception in Aesthetic Experience / S. Artemenkov, G. V. Shookova, K. V. Mironova // *Experimental Psychology (Russia)*. 2018,11. 166–177. doi: 10.17759/exppsy.2018110110.
2. Artemenkov S. Metaphysics and Fundamentals of Transcendental Psychology Approach. *Open Journal of Philosophy*. 2021, 11. 125-147. doi: 10.4236/ojpp.2021.111010.
3. Bara I. Investigating the role of working memory resources across aesthetic and non-aesthetic judgements / I. Bara, R. J. Binney, R. Ramsey // *Q J Exp Psychol (Hove)*. 2023 May; 76(5):1026–1044. doi: 10.1177/17470218221101876. Epub 2022 Jun 16. PMID: 35510887; PMCID: PMC10363947
4. Bertamini M. Testing whether and when abstract symmetric patterns produce affective responses/ M. Bertamini, A. Makin, A. Pecchinenda // *PLoS One*. 2013 Jul 1;8(7):e68403. doi: 10.1371/journal.pone.0068403. PMID: 23840892; PMCID: PMC3698216.
5. Bornstein M. H. Perception of symmetry in infancy / M. H. Bornstein, K. Ferdinandsen, C. G. Gross // *Developmental Psychology*, 1981,17, 82-86
6. Cattaneo Z. Neural correlates of visual aesthetic appreciation: insights from non-invasive brain stimulation. *Exp Brain Res*. 2020 Jan; 238(1):1-16. doi: 10.1007/s00221-019-05685-x. Epub 2019 Nov 25. PMID: 31768577; PMCID: PMC6957540.
7. Chatterjee A. Neuroaesthetics / A. Chatterjee, O. Vartanian // *Trends Cognitive Sciences*. 2014. 18, 370–375. doi: 10.1016/j.tics.2014.03.003.
8. Che J. The role of working memory capacity in evaluative judgments of liking and beauty / J. Che, X. Sun, M. Skov, O. Vartanian, J. Rosselló, M. Nadal // *Cogn Emot*. 2021; Nov; 35(7):1407-1415. doi: 10.1080/02699931.2021.1947781. Epub 2021 Jun 30. PMID: 34187327
9. De Bartolo D, de Luca M, Antonucci G, Schuster S, Morone G, Paolucci S, Iosa M. The golden ratio as an ecological affordance leading to aesthetic attractiveness. *Psych J*. 2022. Oct;11(5):729-740. doi: 10.1002/pchj.505. Epub 2021 Dec 23. PMID: 34951139; PMCID: PMC9787369
10. De la Cruz-Pavía I, Westphal-Fitch G, Fitch WT, Gervain J. Seven-month-old infants detect symmetrical structures in multi-featured abstract visual patterns. *PLoS One*. 2022 May 11;17(5):e0266938. doi:

10.1371/journal.pone.0266938. PMID: 35544459; PMCID: PMC9094521.

11. Fisher C. B. The role of symmetry in infant form discrimination / C. B. Fisher, K. Ferdinandsen, M. H. Bornstein // *Child development*, 1981; 52 2, 457-462.
12. Hu Q. The development of symmetry concept in preschool children / Q. Hu, M. Zhang // *Cognition*. 2019 Aug;189:131-140. doi: 10.1016/j.cognition.2019.03.022. Epub 2019 Apr 3. PMID: 30953824.
13. Huang Y. Cognitive basis for the development of aesthetic preference: Findings from symmetry preference / Y. Huang, J. Lyu, X. Xue, K. Peng // *PLoS One*. 2020 Oct 12;15(10):e0239973. doi: 10.1371/journal.pone.0239973. PMID: 33045015; PMCID: PMC7549785.
14. Izard V. Development of Sensitivity to Geometry in Visual Forms / V. Izard, E. S. Spelke // *Human evolution*. 2009; 23 3. 213-248.
15. Jiang L. Selective interference of liking and beauty judgements on affective working memory and visual working memory / L. Jiang, C. Liu, C. Gao, J. Ding // *Q J Exp Psychol (Hove)*. 2024; Aug; 77(8):1770-1779. doi: 10.1177/17470218231221719. Epub 2024 Jan 17. PMID: 38073028.
16. Muth C. I like how it looks but it is not beautiful / C. Muth, J. Briesen, C. C. Carbon // *Poetics*. 2020; 79. doi: 10.1016/j.poetic.2019.101376.
17. Schindler I. Measuring aesthetic emotions: A review of the literature and a new assessment tool / I. Schindler, G. Hosoya, W. Menninghaus, U. Beermann, V. Wagner, M. Eid, K. R. Scherer // *PLoS One*. 2017 Jun 5;12(6):e0178899. doi: 10.1371/journal.pone.0178899. PMID: 28582467; PMCID: PMC5459466.
18. Shepherd K. Preference for symmetry: only on mars? / K. Shepherd, M. Bar // *Perception*. 2011; 40(10):1254-6. doi: 10.1068/p7057. PMID: 22308897; PMCID: PMC3786096.
19. Vera Cruz Germano Cross-Cultural Study of Facial Beauty // *Journal of Psychology in Africa*. 2013. 23. 87-90. doi: 10.1080/14330237.2013.10820597.
20. Vingilis-Jaremko L The influence of symmetry on children's judgments of facial attractiveness / L. Vingilis-Jaremko, D. Maurer // *Perception*. 2013; 42(3):302-20. doi: 10.1068/p7371. PMID: 23837207
21. Wagemans J. Detection of visual symmetries. *Spat Vis*. 1995; 9(1):9-32. doi: 10.1163/156856895x00098. PMID: 7626549.
22. Welter M. Ecological decoding of visual aesthetic preference with oscillatory electroencephalogram features – A mini-review / M. Welter, F. Lotte // *Front. Neuroergon*. 2024; 5:1341790. doi: 10.3389/fnrgo.2024.1341790.

Статья поступила в редакцию 25.07.2025; одобрена после рецензирования 15.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 25.07.2025; approved after reviewing 15.08.2025; accepted for publication 11.09.2025.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-190

EDN: CMIHAW

Личностные детерминанты мотивации достижения и мотивации безопасности в учебной деятельности

Елена Викторовна Карпова

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального обучения, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.

150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

evkar55@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4489-7521>

Аннотация. Представлены материалы, направленные на решение остроактуального вопроса о характере влияния на учебную деятельность двух значимых типов мотивации – мотивации достижения и мотивации безопасности. Сформулировано предположение, согласно которому ведущими детерминантами их формирования являются личностные качества учащихся. Представлены результаты эмпирического исследования влияния этой категории личностных детерминант на формирование мотивации достижения и мотивации безопасности в учебной деятельности. Установлено, что на уровне отдельных личностных качеств имеют место различия между испытуемыми с преобладанием этих типов мотивации. Различия существуют как в плане состава значимо воздействующих на формирование указанных типов мотивации качеств, так и в плане уровня их развития. В частности, оказалось, что у испытуемых с преобладанием мотивации безопасности выше среднего уровня представлены такие качества, как интеллект, подчиненность, доверчивость, самоконтроль. У испытуемых с преобладанием мотивации достижения выявлено резкое доминирование формирующего влияния на нее интеллекта; остальные качества находятся на уровне выше среднего. Структурно-психологический анализ показал, что личностные качества зафиксированы в группе испытуемых с преобладанием мотивации достижения в более интегрированном виде. Найдены отличия в базовых качествах групп испытуемых с преобладанием мотивации достижения и мотивации безопасности (соответственно, общительность и смелость – в первой группе; сдержанность и доверчивость – во второй). Установлено, что структуры личностных качеств в этих группах испытуемых с преобладанием мотивации достижения и испытуемых с преобладанием мотивации безопасности различны; следовательно, тип мотивации имеет и структурную, и аналитическую детерминацию со стороны личностных качеств. Эмпирически верифицировано положение, согласно которому испытуемые с выраженной мотивацией достижения имеют более высокие показатели успеваемости, чем испытуемые с мотивацией безопасности.

Ключевые слова: мотивация достижения; мотивация безопасности; личностные качества; школьники; учебная деятельность; мотивация учебной деятельности; успеваемость

Для цитирования: Карпова Е. В. Личностные детерминанты мотивации достижения и мотивации безопасности в учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 190–196. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-190>. <https://elibrary.ru/CMIHAW>

Original article

Personal determinants of achievement motivation and safety motivation in learning activity

Elena V. Karpova

Doctor of psychological sciences, professor, head of the department of pedagogy and psychology of primary education, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

evkar55@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4489-7521>

Abstract. The article presents materials aimed at solving the acute issue on the nature of the impact of two significant types of motivation on educational activity: achievement motivation and safety motivation. The assumption is formulated according to which the leading determinants of their formation are the personal qualities of students. The results of the empirical study of the influence of this category of personal determinants on the formation of achievement motivation and safety motivation in educational activity are presented. It has been established that there are differences between subjects

with a predominance of these types of motivation at the level of individual personal qualities. There are differences both in terms of the composition of qualities significantly influencing the formation of these types of motivation, and in terms of their level of development. In particular, it turned out that subjects with a predominance of safety motivation above the average level had such qualities as intelligence, subordination, trustfulness, and self-control. In subjects with a predominance of achievement motivation, a sharp dominance of the formative influence of intelligence on it was revealed; the rest of the qualities are at the same level – no higher than average. The structural and psychological analysis showed that personal qualities are fixed in a group of subjects with a predominance of achievement motivation in a more integrated form. Differences were found out in the basic qualities of the groups of subjects with a predominance of achievement motivation and safety motivation (respectively, sociability and courage in the first group; restraint and trustfulness in the second). It has been established that the structures of personal qualities in these groups of subjects with a predominance of achievement motivation and subjects with a predominance of safety motivation are different; consequently, the type of motivation has both structural and analytical determination on the part of personal qualities. The position has been empirically verified, according to which subjects with a pronounced achievement motivation have higher academic performance than subjects with a safety motivation.

Key words: achievement motivation; safety motivation; personal qualities; students; learning activity; motivation for learning activity; academic performance

For citation: Karpova E. V. Personal determinants of achievement motivation and safety motivation in learning activity. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 190-196. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-190>. <https://elibrary.ru/CMHAW>

Постановка проблемы исследования

В настоящее время уже стало аксиоматичным положение, согласно которому важнейшим фактором учебной деятельности является мотивация. В структуре учебной деятельности именно она занимает центральное место, определяя ее процессуальные особенности и результативные характеристики [Давыдов, 1996]. Изучение учебной мотивации имеет достаточно богатую историю, а начало ее исследований приходится на 50-е годы прошлого века. Так, в русле изучения мотивации выявлялась специфика учебной мотивации на разных возрастных этапах; изучались факторы, влияющие на учебную мотивацию; особое внимание уделялось вопросам формирования учебной мотивации и др. [Божович, 1995; Карпова, 2007; 2004; 2023; Кузнецова, 2020; Леонова, 2023; Малеева, 2023; Мамонтов, 2025; Маркова, 1990; Никитская, 2025]. Вместе с тем, целый ряд важных аспектов данной проблемы остается недостаточно изученным; в частности – роль цифровизации, дифференциально-психологические аспекты учебной мотивации и другие [Карпова, 2024; 2023].

На наш взгляд, одним из основных среди таких недостаточно изученных аспектов является вопрос о том, каким образом на учебную деятельность влияют такие важнейшие ее типы, как мотивация достижения и мотивация безопасности [Бердникова, 2013]. Подчеркнем, что исследование данных типов мотивации в целом, то есть безотносительно к учебной деятельности, имеет достаточно длительную историю и осуществляется, начиная с 30-х гг. прошлого века

[Адлер 2015; МакКлелланд, 2007; Маслоу, 2014; Хекхаузен, 2001; Atkinson, 1974; Desi, 1985]. Они достаточно хорошо исследованы как в отечественной, так и в зарубежной психологии [Брускова, 2022; Гордеева, 2012; Кручинина, 2010; Магомед-Эминов, 1987; Сайдуллаев, 2020; Lavrijsen, 2020; Li N., 2022; Wigfield, 2002].

В самом общем понимании мотивация достижения – это стремление добиваться успеха и высоких результатов в любой деятельности. Противоположной по своей сути является мотивация безопасности или, как ее еще называют, мотивация избегания неудач. В этой связи не только сформулированы различные теоретические подходы к пониманию и трактовке мотивации достижения, но и созданы методики ее диагностики, показавшие свою эффективность. Таким образом, можно видеть, что обе указанные выше области исследований – изучение учебной деятельности в плане ее мотивационного обеспечения, с одной стороны, и исследование двух типов мотивации (достижения и безопасности), с другой, по отдельности разрабатываются достаточно давно и продуктивно. Однако до настоящего времени фактически отсутствуют исследования, выполненные на стыке этих областей и направленные на выявление особенностей мотивации достижения и мотивации безопасности в общей структуре мотивации учебной деятельности.

Подчеркнем, что вопрос о влиянии на учебную деятельность этих типов мотивации является, безусловно, разноплановым и многогранным. Однако важнейшей стороной этого вопроса, по нашему мнению, является выяснение того, что лежит в основе формирования самих этих

типов мотивации, каковы их базовые детерминанты. В плане его возможного решения мы предположили, что ведущими детерминантами такого формирования выступают основные личностные качества учащихся. Исходя из сказанного, цель исследования заключалась в изучении различий в типах мотивации (мотивация достижения и мотивации безопасности) в аспекте их детерминации со стороны личностных качеств.

Процедура и методы исследования

Исследование проводилось на базе школ № 87 и № 89 г. Ярославля. Выборку составляли ученики старших классов количестве 158 человек. Использовались следующие методики: методика 16PF Р. Кэттелла, личностный опросник на мотивацию к избеганию неудач и мотивацию к успеху Т. Элерса. Кроме того, учитывался показатель успешности деятельности, который носил интегративный характер и определялся на основе среднего балла успеваемости учащихся по всем предметам. Для обработки результатов использовались методы математической статистики (подсчет коэффициентов ранговой корреляции по Спирмену, метод экспресс- χ^2), а также метод структурно-психологического анализа А. В. Карпова (см. ниже). В исследовании принимала участие Ю. М. Лыжина.

Полученные результаты и их интерпретация

Прежде всего, было установлено, что у 23 % испытуемых преобладает мотивация безопасности, у 51 % испытуемых четко не дифференцируется тот или иной тип мотивации и у 26 % испытуемых доминирует мотивация достижения. Таким образом, методика на диагностику мотивации «Личностный опросник на мотивацию к избеганию неудач и на мотивацию к успеху» Т. Элерса позволила четко дифференцировать испытуемых на эти группы.

Далее нами были проанализированы данные успеваемости всех испытуемых. Оказалось, что испытуемые с доминированием мотивации достижения учатся значимо лучше, чем испытуемые с мотивацией безопасности. Так, показатели успеваемости испытуемых с мотивацией достижения на 20 % выше по сравнению с группой испытуемых с мотивацией безопасности. Испытуемые, у которых четко не дифференцируется тот или иной тип мотивации, показали промежуточный результат успеваемости. Следовательно, существует зависимость успешности учебной деятельности от двух исследуемых типов мотивации.

Подчеркнем, что, несмотря на ее априорную прогнозируемость, данная зависимость до настоящего времени не была обоснована и верифицирована собственно эмпирическими средствами. Следовательно, в свете полученных результатов можно говорить о ней как о имеющей необходимую эмпирическую верификацию.

Следующим этапом было выявление личностных качеств испытуемых с доминированием мотивации достижения и мотивации безопасности. С этой целью был использован 16-факторный личностный опросник Р. Кэттелла, который позволил выяснить особенности характера, склонностей и интересов испытуемых с мотивацией безопасности и мотивацией достижения.

В итоге было обнаружено, что у испытуемых с мотивацией безопасности выше среднего уровня представлены такие качества, как интеллект, подчиненность, робость, доверчивость, самоконтроль. Ниже среднего уровня представлены такие качества, как нормативность поведения, чувствительность, практичность. Профиль носит «равномерный» характер, отсутствуют резко выступающие показатели каких-либо качеств, но следует отметить, что количество качеств, показатели которых находятся на уровне ниже среднего, достаточно большое.

Другая картина характерна для группы испытуемых с преобладающей мотивацией достижения. Во-первых, максимального значения достигает фактор В (интеллект). Он резко выделяется среди всех личностных факторов. Во-вторых, свойство М (практичность – мечтательность) имеет самое минимальное значение. В-третьих, все остальные качества, преимущественно, представлены выше среднего уровня. Таким образом, анализ данных 16-факторного личностного опросника в группах испытуемых с мотивацией безопасности и с мотивацией достижения показывает их существенное различие как по самим качествам, так и по уровням их представленности, вплоть до инвертированного их характера. Так, это касается, например, факторов интеллект, чувствительность, консерватизм, самоконтроль. Следовательно, на уровне отдельных личностных качеств имеют место различия испытуемых с преобладанием мотивации безопасности и мотивации достижения.

Далее, актуализируется задача выяснения того, существуют ли различия в структуре этих качеств? Иначе говоря, имеется ли структурная, а не только собственно аналитическая обусловленность мотивации учебной деятельности в ас-

пекте двух изучаемых типов мотивации со стороны системы личностных качеств этих мотивационных типов?

С этой целью был проведен структурно-психологический анализ результатов, направленный на реализацию структурного способа изучения психологических явлений [Карпов, 2018]. Он предполагает, как известно, процедуры составления матриц интеркорреляции, представления структурограмм и вычисление трех индексов: индекса когерентности структуры (ИКС), индекса дивергентности структуры (ИДС) и индекса организованности структуры (ИОС). ИКС определяется как функция от числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости. ИДС определяется как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре. ИОС определяется как функция соотношения общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости.

Было установлено, что для испытуемых с доминированием мотивации безопасности характерно небольшое количество сильных, отрицательных, средних и слабых связей личностных качеств. Для испытуемых с преобладанием мотивации достижения показательно большое количество сильных связей, небольшое количество отрицательных и слабых связей. Полученные данные свидетельствуют о том, что организованность структур личностных качеств испытуемых с мотивацией безопасности и мотивацией достижения отличаются друг от друга в количественном отношении. Индексы, подсчитанные для двух групп испытуемых с этими мотивационными установками, представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты структурно-психологического анализа

Индексы	Мотивация безопасности	Мотивация достижения
ИКС	37	45
ИДС	10	26
ИОС	47	71

Примечание: ИКС – индекс когерентности структуры; ИДС – индекс дивергентности структуры; ИОС – индекс организованности структуры. Напомним, что ИКС определяется как функция от числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; ИДС определяется как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; ИОС определяется как комплексирование двух предыдущих индексов. Связям, значимым при $p < 0,01$, приписывается весовой коэффициент 3 балла; связям, значимым при $p < 0,05$, приписывается весовой коэффициент 2 балла.

Полученные по всей структуре веса суммируются, что позволяет получить значения указанных индексов.

Анализ этих индексов структурной организации личностных качеств в группах испытуемых с мотивацией безопасности и мотивацией достижения позволил сделать следующие заключения.

Во-первых, полученные в исследовании результаты свидетельствуют о том, что существуют закономерные различия в индексах структурной организации в двух группах испытуемых. Так, общие показатели индекса когерентности и, соответственно, индекса общей организованности выше соответственно, на 22 % и 51 % в группе испытуемых с мотивацией достижения. Это означает, что имеет место более высокая мера интегрированности данной структуры личностных качеств. Каждые отдельно взятые ее элементы усиливают потенциал друг друга, что обуславливает установление между ними эффектов синергетического типа [Карпов, 2018]. Иными словами, личностные свойства представлены в группе испытуемых с мотивацией достижения в более взаимосвязанном, интегрированном виде.

Во-вторых, обращает на себя внимание факт возрастания динамики индекса дивергентности в группе испытуемых с мотивацией достижения на фоне высоких значений ИКС и ИОС. На наш взгляд, такой результат не противоречит высокой роли интеграционных механизмов в этой структуре личностных качеств по сравнению с группой испытуемых с мотивацией безопасности, а наоборот, подтверждает ее очевидный существенный потенциал. Можно видеть, что усиление дезинтегративных механизмов, выраженное в отрицательных связях в структуре, осуществляется, тем не менее, при условии формирования значительного числа положительных взаимосвязей (росте ИКС и, соответственно, ИОС). Возрастание числа отрицательных связей свидетельствует, скорее, о возникновении отношений компенсаторного типа между элементами в структуре – личностными качествами, что, на наш взгляд, не может не отразиться на ее общих возможностях.

В-третьих, в качестве конструктивных интерпретационных средств, по нашему мнению, следует использовать собственное содержание понятий мотивации достижения и мотивации безопасности, а также сложившиеся к настоящему моменту основные взгляды относительно этих компонентов мотивационной сферы личности. В этом плане высокие показатели общей организованности структуры личностных качеств

в группе испытуемых с мотивацией достижения с очевидностью могут быть объяснены как необходимое условие достижения объективно положительных результатов в учебной деятельности. Определяющее значение в данном случае имеет высокий и выше среднего уровень развития не какого-либо одного или нескольких личностных свойств, а их интегративное единство, обуславливающее возникновение эффектов синергетического типа. По всей видимости, именно это обуславливает возможность получения успешных результатов. Вместе с тем, вероятно, что испытуемые с высоким уровнем мотивации безопасности не нуждаются в столь же высокой мере организации личностных свойств. В этом случае эффективнее оказывается развитие отдельных личностных характеристик, а не их широкий спектр, как это имеет место в предыдущем случае.

В-четвертых, согласно требованиям, зафиксированным в методологии структурно-психологического анализа, важной задачей является выделение базовых качеств (то есть таких качеств, которые имеют наибольший вес среди других качеств) в исследуемых структурах. В группе испытуемых с мотивацией безопасности и мотивацией достижения они оказались различными. Для группы испытуемых с мотивацией достижения базовыми качествами являются такие, как общительность и смелость, а для группы испытуемых с мотивацией безопасности базовыми являются качества сдержанности и доверчивости. Свойства общительности и смелости в очень сжатом виде носят общий для всех других качеств объединяющий характер. Они также содействуют выстраиванию продуктивных коммуникаций, что не может не оказывать положительного влияния на общую эффективность учебной деятельности. Вместе с тем сдержанность и доверчивость являются, во многом, противоположными им свойствами, и это, на наш взгляд, может свидетельствовать об их установленном статусе именно как базовых.

Следующим этапом исследования было применение метода экспресс- χ^2 для определения степени гомогенности-гетерогенности матриц интеркорреляций личностных качеств. Его применение выявило, что структуры личностных качеств испытуемых с выраженными показателями мотивации достижения и мотивации безопасности являются качественно различными. Они различаются не только в плане *степени* их организованности – интегрированности и дифференцированности, но и в плане их *содержания*, то есть состава и харак-

тера тех связей, которые образуют эти структуры (в плане целостных симптомокомплексов личностных качеств, присущих испытуемым с разными типами мотивации).

Выводы

1. По результатам исследования установлено, что в сравнительном отношении среди учащихся мотивация достижения в большей мере преобладает над мотивацией безопасности в пределах общей выборки испытуемых. В то же время почти у половины из них однозначно не выявлен тот или иной тип. Это обусловлено, главным образом, влиянием личностных качеств учащихся, лежащих в основе мотивации достижения и обеспечивающих ее высокий и выше среднего уровень.

2. Сравнение показателей успеваемости испытуемых с мотивацией достижения, мотивацией безопасности и с неопределенной мотивацией позволяет сделать заключение о зависимости успеваемости от типов мотивации. Определенный тип мотивации влияет на успеваемость. Успеваемость испытуемых с мотивацией достижения выше, чем у испытуемых с мотивацией безопасности.

3. В группах испытуемых с мотивацией безопасности и с мотивацией достижения обнаружались существенные различия как по самим качествам, так и уровням их представленности, вплоть до противоположного их характера. Следовательно, на уровне отдельных личностных качеств имеют место различия испытуемых с преобладанием мотивации безопасности и мотивации достижения.

4. Структуры личностных качеств испытуемых с мотивацией безопасности и мотивацией достижения значимо различаются по всем трем структурным индексам – по степени интегрированности, дифференцированности и общей организованности.

5. На основе проведенного структурно-психологического анализа установлено, что структурограммы личностных качеств испытуемых с мотивацией безопасности и испытуемых с мотивацией достижения качественно гетерогенны. Они различны не только в степени их организованности – интегрированности и дифференцированности, но и в плане их содержания, то есть состава и характера тех связей, которые образуют эти структуры. Поэтому целостные структуры личностных качеств, присущих испытуемым с разными типами мотивации, качественно различны.

6. Следовательно, определенный тип мотивации имеет структурную, а не только аналитическую детерминацию в отношении тех личностных качеств, на основе которого они формируются. Это означает, что тип мотивации в аспекте его обусловленности личностными качествами детерминируется не только отдельными личностными качествами, но и их закономерными синтетами – целостными структурами качеств.

Библиографический список

1. Адлер А. Наука о характерах. Москва : Академический проект, 2015. 243 с.
2. Бердникова Д. В. Исследование взаимосвязи мотивации достижения с учебной мотивацией и другими личностными характеристиками / Д. В. Бердникова, О. С. Виндекер // Психологический вестник Уральского фед. ун-та. 2013. Вып.10. С. 6–14.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва ; Воронеж : Ин-т практической психологии, 1995. С. 227–244.
4. Брускова Э. В. Мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач как важный фактор успешной учебно-профессиональной деятельности студентов // Человеческий капитал. 2022. № 9 (165). С. 166–176.
5. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы. Москва : Смысл, 2012. 336 с.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : Интор, 1996. 544 с.
7. Карпов А. В. Психология деятельности: в 5 т. Т. 5 Качественная гетерогенная организации. Москва : РАО, 2015. Т. 5. 528 с.
8. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль : ЯГПУ, 2007. 570 с.
9. Карпова Е. В. Закономерности трансформации учебной мотивации в условиях цифровизации образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социоконетика. 2024. Т. 30, № 1. С. 23–28.
10. Карпова Е. В. Развивающие системы обучения и формирование мотивации / Е. В. Карпова, О. Н. Кулешова. Ярославль: ЯГПУ, 2004. 156 с.
11. Карпова Е. В. Мотивация студентов в дистанционном обучении / Е. В. Карпова, А. С. Афанасьева. Ярославль : ЯГПУ, 2023. 375 с.
12. Кручинин В. А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте / В. А. Кручинин, Е. А. Булатова. Нижний Новгород : ННГАСУ, 2010. 155 с.
13. Кузнецова Р. В. Проблема учебной мотивации и некоторые пути ее решения / Р. В. Кузнецова, М. Н. Мишина // Наука и образование. 2020. Т. 3, № 4. С. 34–39.
14. Леонова Е. С. Формирование учебной мотивации у школьников: практико-ориентированный подход // Lurian Jurnal. 2023.V. 4. № 3. С. 69–77.
15. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы. Москва, 1987. 343 с.
16. МакКлелланд Д. Мотивация человека. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 672 с.
17. Малеева Л. А. Учебная мотивация как психолого-педагогический феномен // Актуальные исследования. 2023. № 46 (1760). С. 68–71.
18. Мамонтов М. В. Взаимосвязь мотивации учебной деятельности и целеполагания у подростков / М. В. Мамонтов, Л. Е. Адамова // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2025. № 2. С. 146–155.
20. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.
21. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Питер, 2014. 600 с.
22. Никитская М. Г. Учебная мотивация старших подростков в разных образовательных средах / М. Г. Никитская, Н. Н. Толстых // Психологическая наука и образование. 2025. Т. 30, № 2. С. 32–46.
23. Сайдуллаев Ф. Ш. Особенности мотивации к успеху у старшеклассников и студентов // Молодой ученый. 2020. № 22 (312). С. 484–485.
24. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 256 с.
25. Atkinson J. W. Motivation and achievement. Wash., Winston, 1974. 519 p.
26. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. N. Y. 1985. 371 p.
27. Lavrijsen J., Vansteenkiste M., Boncquet M., Verschueren K. Does motivation predict changes in academic achievement beyond intelligence and personality? A multitheoretical perspective. Journal of Educational Psychology. 2020 114 (4). P. 772–790.
28. Li N., Yang Y., Zhao X. and Li Y. The relationship between achievement motivation and college students' general self-efficacy: A moderated mediation model // Frontiers in Psychology. 2022. P 1–14.
29. Wigfield A., Egoles J. Development of Achievement motivation. San Diego, CA: Academia Press. 2002.

Reference list

1. Adler A. Nauka o harakterah = Character science. Moskva : Akademicheskij proekt, 2015. 243 s.
2. Berdnikova D. V. Issledovanie vzaimosvjazi motivacii dostizhenija s uchebnoj motivaciej i drugimi lichnostnymi harakteristikami = Research on the relationship of achievement motivation with learning motivation and other personality characteristics / D. V. Berdnikova, O. S. Vindeker // Psihologicheskij vestnik Ural'skogo fed. un-ta. 2013. Vyp.10. S. 6–14
3. Bozhovich L. I. Problemy formirovanija lichnosti: izbrannye psihologicheskie trudy = Personality formation

problems: selected psychological works / pod red. D. I. Fel'dshtejna. Moskva ; Voronezh : In-t prakticheskoy psihologii, 1995. S. 227–244.

4. Bruskova Je. V. Motivacija dostizhenija uspeha i motivacija izbeganiya neudach kak vazhnyj faktor uspesnoj uchebno-professional'noj dejatel'nosti studentov = Motivation to achieve success and motivation to avoid failure as an important factor in the successful educational and professional activities of students // Chelovecheskij kapital. 2022. № 9 (165). S. 166–176.

5. Gordeeva T. O. Motivacija dostizhenija: teorii, issledovaniya, problemy = Achievement motivation: theories, research, problems. Moskva : Smysl, 2012. 336 s.

6. Davydov V. V. Teoriya razvivajushhego obucheniya = Developmental learning theory. Moskva : Intor, 1996. 544 s.

7. Karpov A. V. Psihologija dejatel'nosti = Psychology of activity: v 5 t. T. 5 Kachestvennaja geterogenij organizacii. Moskva : RAO, 2015. T. 5. 528 s.

8. Karpova E. V. Struktura i genezis motivacionnoj sfery lichnosti v uchebnoj dejatel'nosti = Structure and genesis of the motivational sphere of personality in educational activities. Jaroslavl' : JaGPU, 2007. 570 s.

9. Karpova E. V. Zakonomernosti transformacii uchebnoj motivacii v uslovijah cifrovizacii obrazovaniya = Patterns of educational motivation transformation in the context of education digitalization // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2024. T. 30, № 1. S. 23–28.

10. Karpova E. V. Razvivajushhie sistemy obucheniya i formirovanie motivacii = Developing training systems and motivation / E. V. Karpova, O. N. Kuleshova. Jaroslavl' : JaGPU, 2004. 156 s.

11. Karpova E. V. Motivacija studentov v distancionnom obuchenii = Motivating students in distance learning / E. V. Karpova, A. S. Afanas'eva. Jaroslavl' : JaGPU, 2023. 375 s.

12. Kruchinin V. A. Formirovanie motivacii dostizhenija uspeha v podrostkovom vozraste = Forming teenagers' motivation to success / V. A. Kruchinin, E. A. Bulatova. Nizhnij Novgorod : NNGASU, 2010. 155 s.

13. Kuznecova R. V. Problema uchebnoj motivacii i nekotorye puti ee reshenija = The problem of educational motivation and some ways to solve it / R. V. Kuznecova, M. N. Mishina // Nauka i obrazovanie. 2020. T. 3, № 4. S. 34–39.

14. Leonova E. S. Formirovanie uchebnoj motivacii u shkol'nikov: praktiko-orientirovannyj podhod = Forming educational motivation in schoolchildren: a practice-oriented approach // Lurian Jurnal. 2023. V. 4. № 3. S. 69–77.

15. Magomed-Jeminov M. Sh. Motivacija dostizhenija: struktura i mehanizmy = Motivation for achievement: structure and mechanisms. Moskva, 1987. 343 s.

16. MakKlelland D. Motivacija cheloveka = Human motivation. Sankt-Peterburg : Piter, 2007. 672 s.

17. Maleeva L. A. Uchebnaja motivacija kak psihologo-pedagogicheskij fenomen = Academic motivation as a psychological and pedagogical phenomenon // Aktual'nye issledovaniya. 2023. № 46 (1760). S. 68–71.

18. Mamontov M. V. Vzaimosvjaz' motivacii uchebnoj dejatel'nosti i celepolaganija u podrostkov = Relationship between motivation and goal setting in adolescents / M. V. Mamontov, L. E. Adamova // Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Serija: Chelovek v sovremennom mire. 2025. № 2. S. 146–155.

20. Markova A. K. Formirovanie motivacii uchenija = Forming motivation to study / A. K. Markova, T. A. Matits, A. B. Orlov. Moskva : Prosveshhenie, 1990. 192 s.

21. Maslou A. Motivacija i lichnost' = Motivation and personality. Sankt-Peterburg : Piter, 2014. 600 s.

22. Nikitskaja M. G. Uchebnaja motivacija starshih podrostkov v raznyh obrazovatel'nyh sredah = Learning motivation of older adolescents in different educational environments / M. G. Nikitskaja, N. N. Tolstyh // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2025. T. 30, № 2. S. 32–46.

23. Sajdullaev F. Sh. Osobennosti motivacii k uspehu u starsheklassnikov i studentov = Features of motivation to succeed in high school students and students // Molodoj uchenyj. 2020. № 22 (312). S. 484–485.

24. Hekhauzen H. Psihologija motivacii dostizhenija = Psychology of achievement motivation. Sankt-Peterburg : Rech', 2001. 256 s.

25. Atkinson J. W. Motivation and achievement. Wash., Winston, 1974. 519 p.

26. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. N. Y. 1985. 371 p.

27. Lavrijsen J., Vansteenkiste M., Boncquet M., Verschueren K. Does motivation predict changes in academic achievement beyond intelligence and personality? A multitheoretical perspective. Journal of Educational Psychology. 2020. 114 (4). P.772–790.

28. Li N., Yang Y., Zhao X. and Li Y. The relationship between achievement motivation and college students' general self-efficacy: A moderated mediation model // Frontiers in Psychology. 2022. P 1–14.

29. Wigfield A., Egoles J. Development of Achievement motivation. San Diego, CA: Academia Press. 2002.

Статья поступила в редакцию 30.07.2025; одобрена после рецензирования 18.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 30.07.2025; approved after reviewing 18.08.2025; accepted for publication 11.09.2025.

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-197

EDN: CUNEXV

Роль образовательной среды в адаптивности и профилактике стресса у будущих врачей

Любовь Алексеевна Крамская¹, Оксана Юрьевна Одинцова², Юлия Сергеевна Филатова³

¹Преподаватель кафедры медицинской кибернетики с курсом медицинской информатики, Ярославский государственный медицинский университет Минздрава России. 150000, г. Ярославль, ул. Революционная, 5

²Кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, Ярославский государственный медицинский университет Минздрава России. 150000, г. Ярославль, ул. Революционная, 5

³Кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой клинической психологии, Ярославский государственный медицинский университет Минздрава России. 150000, г. Ярославль, ул. Революционная, 5

¹kramskaya09@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7888-7578>

²odintcova@ysmu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8513-9305>

³y.s.filatova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3024-9483>

Аннотация. Статья посвящена проблеме стресса среди студентов медицинских вузов, который рассматривается как значимый фактор, влияющий на психоэмоциональное состояние, академическую успеваемость и будущую профессиональную деятельность. Авторы подчеркивают, что студенты-медики сталкиваются с уникальным сочетанием стрессогенных факторов, включая интенсивную учебную нагрузку, необходимость усвоения большого объема информации и эмоциональную вовлеченность в клиническую практику. Особое внимание уделяется понятию академического стресса.

В статье анализируются различные аспекты стресса, включая его проявления на разных этапах обучения. На первом курсе основными стрессогенными факторами являются адаптация к новой образовательной среде, социальная интеграция и высокая учебная нагрузка. Для студентов старших курсов значимыми источниками стресса становятся профессиональные и личные аспекты жизни: поиск работы и совмещение трудовой деятельности с обучением. Авторы также рассматривают негативные последствия хронического стресса. Особое внимание уделяется влиянию пандемии COVID-19.

Эмпирическое исследование было проведено на выборке 1367 студентов Ярославского государственного медицинского университета, разделенных по курсам обучения и факультетам. В результате проведенного исследования были определены ведущие трудности, с которыми сталкиваются студенты медицинского университета, это трудности в освоении учебного материала, проблемы во взаимодействии с преподавателями и сокурсниками, условия питания, проживания и обучения. Авторами были изучены показатели социально-психологической адаптации. Проведен корреляционный анализ адаптивности со шкалой тревоги и депрессии, адаптивности со шкалой воспринимаемого стресса и противодействием стрессу. Также была оценена динамика показателей адаптивности у студентов в зависимости от курса обучения и специальности. Подчеркивается важность успешной адаптации студентов к условиям высшего учебного заведения, что требует как индивидуальных усилий, так и поддержки со стороны образовательного учреждения. Успешная адаптация рассматривается как ключевой фактор, обеспечивающий профессиональное и личностное развитие студентов-медиков.

Ключевые слова: адаптивность; стресс; тревога; депрессия; психическая устойчивость; студенты-медики; стрессоустойчивость; высшее медицинское образование; академический стресс; учебный стресс

Для цитирования: Крамская Л. А., Одинцова О. Ю., Филатова Ю. С. Роль образовательной среды в адаптивности и профилактике стресса у будущих врачей // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 197–209. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-197>. <https://elibrary.ru/CUNEXV>

Original article

The role of the educational environment in adaptability and stress prevention in future doctors**Lyubov A. Kramskaya¹, Oksana Yu. Odintsova², Yulia S. Filatova³**¹Lecturer at department of medical cybernetics with a course of medical informatics, Yaroslavl state medical university of the Ministry of health of the Russian Federation. 150000, Yaroslavl, st. Revolutionary, 5²Candidate of psychological sciences, senior lecturer at department of psychology and pedagogy, Yaroslavl state medical university of the Ministry of health of the Russian Federation. 150000, Yaroslavl, st. Revolutionary, 5³Candidate of medical sciences, associate professor, head of the department of clinical psychology, Yaroslavl state medical university of the Ministry of health of the Russian Federation. 150000, Yaroslavl, st. Revolutionary, 5¹kramskaya09@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7888-7578>²odintcova@ysmu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8513-9305>³y.s.filatova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3024-9483>

Abstract. The article is devoted to the problem of stress among students of medical universities, which is considered as a significant factor affecting the psycho-emotional state, academic performance and future professional activity. The authors emphasize that medical students face a unique combination of stressful factors, including intense academic workload, the need to assimilate a large amount of information, and emotional involvement in clinical practice. Special attention is paid to the concept of academic stress, which is defined as a specific form of stress that occurs under the influence of factors related to the educational process.

The article analyzes various aspects of stress, including its manifestations at different stages of learning. In the first year, the main stressful factors are adaptation to a new educational environment, social integration and high academic workload. For undergraduates, professional and personal aspects of life, such as job search and combining work with education, become significant sources of stress.

The authors also consider the negative effects of chronic stress, including cognitive decline, deterioration of mental and physical health, as well as the risk of developing depressive and anxiety disorders. Special attention is paid to the impact of the COVID-19 pandemic, which has exacerbated the problem of stress among medical students, causing increased levels of anxiety and psycho-emotional discomfort.

An empirical study was conducted on a sample of 1,367 students of Yaroslavl State Medical University, divided by courses of study and faculties. As a result of the conducted research, the leading difficulties faced by students of the medical university were identified, such as difficulties in mastering educational materials, problems in interacting with teachers and fellow students, food, accommodation, and training conditions. The authors studied indicators of socio-psychological adaptation (maladaptivity, acceptance/rejection of oneself and others, emotional comfort and discomfort, escapism). A correlation analysis of adaptivity with the scale of anxiety and depression, adaptivity with the scale of perceived stress and stress response was carried out. The dynamics of students' adaptability indicators was also assessed depending on the course of study and specialty. In conclusion, the importance of successful adaptation of students to the conditions of a higher educational institution is emphasized, which requires both individual efforts and support from the educational institution. Successful adaptation is considered as a key factor ensuring the professional and personal development of medical students.

Key words: adaptivity; stress; anxiety; depression; mental stability; medical students; stress tolerance; higher medical education; academic stress; educational stress

For citation: Kramskaya L. A., Odintsova O. Y., Filatova Y. S. The role of the educational environment in adaptability and stress prevention in future doctors. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 197-209. (In Russ.). <https://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-197>. <https://elibrary.ru/CUNEXV>

Введение

Целью медицинского образования является формирование компетентных специалистов, обладающих фундаментальными теоретическими знаниями и практическими навыками, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности. При этом высшее образование традиционно рассматривается как среда, обусловленная повышенным уровнем стрессогенных факторов, оказывающих значительное влияние на пси-

хоэмоциональное состояние обучающихся [Saipanish, 2003, с. 502–506; Sherina, 2003, с. 213].

Исследование стресса у студентов медицинских университетов представляет собой одну из наиболее значимых проблем современной науки и практики, что обусловлено высокой распространенностью данного явления 64,7 % [Ахмадиярова, 2022; Abduighani, 2011; Stallman, 2010], его негативным влиянием на здоровье, академическую успеваемость и будущую профессиональную деятельность. Студенты-медики, в силу специфики обучения, сталкиваются с уникаль-

ным сочетанием факторов, способствующих развитию хронического стресса, включая интенсивную учебную нагрузку, необходимость усвоения большого объема информации, а также эмоциональную вовлеченность в процесс клинической практики [Brenneisen Mayer, 2016].

По данным В. И. Моросановой, широкое распространение стрессовых состояний в образовательной среде обусловило выделение отдельной категории – академического стресса, который определяется как психоэмоциональная реакция и состояние повышенной напряженности у обучающихся, возникающие под воздействием многочисленных факторов, связанных с учебным процессом. Данное явление рассматривается как специфическая форма стресса, характерная для образовательной деятельности и оказывающая значительное влияние на психологическое и физическое состояние студентов [Моросанова, 2024].

Е. В. Киселева считает, что образовательная деятельность в высших учебных заведениях представляет собой один из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных процессов. Получение высшего образования сопровождается высоким уровнем стресса для большинства студентов, что обусловлено значимостью образовательного процесса в целом и его отдельных компонентов. Начиная с первых дней обучения, стрессовые факторы различной интенсивности оказывают постоянное воздействие на психоэмоциональное состояние обучающихся [Киселева, 2019].

Согласно исследованию А. Картера [Картер, 2021], учебный стресс обусловлен современными условиями образовательного процесса, характеризующимися высокими требованиями преподавателей высших учебных заведений к когнитивным и психологическим характеристикам студентов. Учёные указывают, что развитие стрессовой реакции у обучающихся вызвано интенсивной информационной нагрузкой и недостаточной сформированностью навыков систематизации знаний, приобретаемых в течение семестра, что приводит к нарушению оптимального соотношения между учебной деятельностью и периодами восстановления.

Можно утверждать, что учебный стресс является неотъемлемой составляющей образовательного процесса студентов и способен негативно влиять на эффективность усвоения, использования и переработки информации, что усложняет учебную деятельность. Академические трудности, в свою очередь, усиливают эмоциональный

дискомфорт, усугубляя общее стрессовое состояние, что увеличивает риск снижения адаптационных возможностей. Так, И. В. Новгородцева и Т. А. Захаренко [Захаренко, 2017; Новгородцева, 2014] сходятся во мнении, что учебный стресс возникает тогда, когда студенты испытывают напряжение, вызванное требованиями, превышающими их адаптивные способности. Среди факторов, способствующих возникновению учебного стресса, авторы выделяют следующие: высокая учебная нагрузка, низкая успеваемость, проблемы со сном, неудовлетворённость выбранной профессией, неэффективное распределение времени, неблагоприятные условия обучения, утрата интереса к учёбе или отдельным её аспектам, а также конфликты с сокурсниками или преподавателями.

Факторы стресса могут изменяться в зависимости от курса обучения. Так, наиболее сложным периодом в вузе считается первый курс, и проблемы дезадаптации особенно остро проявляются именно в это время, так как множество факторов способствуют её возникновению [Киселева, 2019]. К числу таких факторов относятся: новая, непривычная образовательная среда, отличающаяся от школьной; отсутствие специфических навыков обучения в условиях высшего образования; формирование нового социального окружения и необходимость интеграции в него; нехватка опыта взаимодействия с преподавателями вуза; стремление к самоутверждению и самореализации; индивидуальные личностные характеристики студента (например, темперамент, черты характера); вовлеченность в асоциальные молодежные группы; социально-экономические факторы (материальная необеспеченность семьи, многодетность, дефицит внимания и поддержки со стороны родителей, неполные семьи). Эти аспекты существенно влияют на процесс адаптации первокурсников и могут усиливать уровень стресса.

Согласно исследованиям В. А. Руженковой [Руженкова, 2020], основными факторами, провоцирующими стресс у студентов-первокурсников медицинских вузов, являются: интенсивная учебная нагрузка, отсутствие необходимых учебных материалов и необходимость быстрого освоения значительного объема информации. Кроме того, стрессовые состояния усугубляются специфическими условиями жизни: многие студенты впервые сталкиваются с необходимостью проживания вдали от семьи, что сопровождается трудностями в самостоя-

тельной организации режима дня и нерегулярным питанием. Обучение в высшем учебном заведении предъявляет повышенные требования к познавательным процессам, а адаптация к новым условиям требует формирования новых стратегий поведения в ситуациях неопределенности [Черемискина, 2021]. Учебный стресс формируется под воздействием современных образовательных условий, характеризующихся высокими требованиями преподавателей вузов к интеллектуальному и психоэмоциональному развитию студентов. Авторы исследования предполагают, что стрессовые состояния у обучающихся возникают вследствие интенсивного информационного потока и трудностей в систематизации знаний, приобретённых за период учебного семестра, что в свою очередь может привести к нарушению баланса между учебной деятельностью и отдыхом.

В работе В. И. Казаренкова [Казаренков, 2022] отмечается, что стресс у студентов первого курса часто обусловлен необходимостью адаптации к новым условиям обучения, включая изменения в режиме учебных занятий, правилах организации образовательного процесса, системе проведения лекций и семинаров, объёму самостоятельной работы, а также требованиям к проверке и оценке знаний. Особую сложность представляет процесс социальной адаптации к совместной жизни с однокурсниками в общежитии, где требуется распределять бытовые обязанности, согласовывать распорядок дня, режим сна и питания, чтобы минимизировать возможные конфликтные ситуации. При переезде на новое место проживания утрачивается привычное социальное окружение, включающее друзей и родственников, что вынуждает студента устанавливать новые контакты, формировать круг общения и вкладывать усилия в создание дружеских связей. Успех этого процесса во многом определяется индивидуальными характеристиками личности. Для студентов старших курсов более значимыми источниками стресса становятся «взрослые» заботы, такие как поиск работы, совмещение трудовой деятельности с обучением, а также межролевые конфликты у тех, кто уже имеет собственную семью.

Как отмечает И. И. Черемискина, студентам медицинских специальностей зачастую недоступны традиционные методы борьбы со стрессом, поскольку обучение в медицинском вузе связано с дефицитом времени на сон, нерегулярным питанием и жесткими требованиями к осво-

ению значительных объёмов информации в ограниченные сроки. Тем не менее, частота и продолжительность пребывания в состоянии стресса, а также его конкретные проявления зависят прежде всего от индивидуальных характеристик студента: адаптационных способностей и личностных качеств [Черемискина, 2021]. Личностные особенности, уверенность в себе и самооценка играют ключевую роль в том, станет ли та или иная ситуация источником стресса [Пушкаева, 2021].

Хроническое пребывание в стрессовом состоянии оказывает негативное воздействие на эмоциональное, психическое и физическое благополучие студентов. В исследованиях сообщается о связи длительного психологического стресса со снижением самооценки студентов-медиков, тревожностью и депрессией, трудностями в разрешении межличностных конфликтов, повышенном потреблении алкоголя и наркотиков [Newbury Birch, 2000]. По данным авторов, стресс способствует ухудшению когнитивных функций, таких как снижение уровня внимания и концентрации, что негативно сказывается на усвоении учебного материала и в результате приводит к низким показателям успеваемости [Khatake, 2022]. Также наблюдается снижение академической успеваемости, проявляющееся в формальном подходе к выполнению учебных задач, пропусках занятий и недостаточной подготовке к экзаменам. Отмечено формирование циничного отношения к учебному процессу и будущей профессиональной деятельности, что обусловлено эмоциональным выгоранием и снижением мотивации.

А. М. Ахметова [Ахметова, 2022] утверждает, что значительная часть студентов медицинского университета испытывает симптомы эмоционального выгорания и депрессивные расстройства различной степени тяжести, включая легкие и умеренные проявления. Кроме того, у них наблюдаются субъективные ощущения: слабость, усталость и сонливость, что указывает на снижение их функциональной активности и способности к эффективному усвоению учебного материала, а также выполнению учебных задач.

В исследованиях J. E. Pachankis [Pachankis, 2020] подчеркиваются негативные последствия стресса: ухудшение психического и физического здоровья (сердечно-сосудистые заболевания, нарушения сна и снижение иммунитета). L. N. Dyrbye [Dyrbye, 2006] отмечает снижение успеваемости, повышенный риск выгорания и самоубийств, появление

трудностей в практической деятельности и взаимодействии с пациентами.

Кроме того, пандемия COVID-19 усугубила проблему стресса среди студентов-медиков. Исследования, проведенные в 2020–2022 годах, показали, что 70 % студентов испытывали повышенный уровень тревожности из-за страха заражения, изоляции и перехода на дистанционное обучение [Lasheras, 2020]. Часть студентов не смогла успешно адаптироваться к измененным условиям, что сопровождалось выраженным психоэмоциональным дискомфортом и снижением уровня функциональной адаптации [Потапова, 2021], нарастанием тревожности и напряженности [Леванов, 2020].

Широкая распространенность стресса среди студентов медицинского университета и низкая способность студентов справляться с ним могут привести к тяжелым психическим состояниям, таким как депрессия и тревога. Согласно проведенным исследованиям, выявлена повышенная частота встречаемости тревожно-депрессивных расстройств и снижение показателей качества жизни среди студентов медицинских учебных заведений в процессе их обучения. По данным V. Hope [Hope, 2014] и L. S. Rotenstein [Rotenstein, 2016], около 30 % студентов-медиков испытывают депрессию, а 11 % сообщают о суицидальных мыслях. Эти показатели значительно превышают аналогичные параметры как у населения в целом, так и у студентов, обучающихся по другим направлениям [Maroon, 2018].

Профессиональная деятельность медицинских работников характеризуется высокой степенью ответственности за сохранение жизни и здоровья пациентов, что оказывает существенное влияние на их психоэмоциональное состояние [Мигунова, 2024]. Постоянное взаимодействие с пациентами, требующее повышенного внимания к индивидуальным особенностям течения заболевания, точности диагностических мероприятий, обоснованности назначения терапии, корректности предоставления медицинских рекомендаций формирует хроническую стрессовую нагрузку, способствующую развитию профессионального выгорания и эмоциональной дезадаптации среди медицинских специалистов [Матюшкина, 2024].

Одним из ключевых факторов, обеспечивающих профессиональное и личностное развитие студентов-медиков, является их успешная адаптация к условиям высшего учебного заведения. Данный процесс представляет собой многогранное и динамичное явление, заключающееся в ин-

теграции индивида в образовательное пространство вуза. Успешная адаптация требует взаимных усилий как со стороны адаптанта, так и со стороны образовательного учреждения, что подразумевает активное взаимодействие и вклад обеих сторон в процесс интеграции [Смирнов, 2010]. Для успешного преодоления трудностей, связанных с процессом адаптации, личность должна обладать комплексом индивидуальных психологических свойств, которые в литературе определяются как адаптивный потенциал личности или адаптивность личности. Данные характеристики обеспечивают способность личности эффективно взаимодействовать с изменяющимися условиями среды и достигать состояния психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях.

Научные исследования показывают, что студенты с высоким уровнем адаптивных ресурсов лучше справляются с трудностями, связанными с учебной нагрузкой, социальной интеграцией и другими стрессовыми факторами, характерными для образовательной среды.

Проведенный анализ литературы демонстрирует высокую актуальность влияния стресса на жизнь будущих врачей, что требует внедрения программ, способствующих оптимизации влияния стресса на успеваемость и также на профилактику хронических заболеваний.

Цель исследования – изучить уровень адаптивности и ее взаимосвязь с показателями стрессоустойчивости, тревоги, депрессии, с эмоциональным состоянием студентов-медиков, а также определить стрессовые факторы, влияющие на успешность адаптации к условиям обучения и профессиональной подготовки.

Методология и методы исследования

В выборку для проведения эмпирического исследования вошли 1367 студентов ЯГМУ в возрасте от 17 до 23 лет, обучающиеся на лечебном, педиатрическом, стоматологическом факультетах, факультете клинической психологии и социальной работы, а также студенты института фармации; из них 1093 – девушки, 274 – юноши. 310 – студенты 1-го курса, 248 – студенты 2-го курса, 227 – студенты 3-го курса, 140 – студенты 4-го курса, 338 – студенты 5-го курса, 104 – студенты 6-го курса.

Методический инструментарий представлен следующими тестами:

– Методика социально-психологической адаптированности (SPA, RogeRs, Dymond, 1954), адаптация – Осницкий (2004);

– Госпитальная шкала тревоги и депрессии [HADS, Zigmond, Snaith, 1983], адаптация Морозовой и др. (2023).

– Шкала воспринимаемого стресса-10 [PSS-10, Cohen et al., 1983], адаптация Абабкова и др. (2016).

– Тест на стрессоустойчивость Ю. В. Щербатых.

Обработка данных – SPSS Statistics 20.0 с вычислением однофакторного дисперсионного анализа ANOVA.

Результаты исследования

В ходе проведенного исследования были выявлены основные трудности, с которыми сталкиваются студенты разных курсов в процессе обучения.

На первом курсе 75,2 % студентов испытывают сложности с освоением учебной программы. Внешние факторы, такие как условия питания (16,8 %), проживания (14,2 %) и обучения (17,1 %) также оказывают значительное влияние. Проблемы во взаимодействии с преподавателями и сокурсниками отмечаются реже: 8 % респондентов указывают на трудности с преподавателями, а 6 % – с однокурсниками.

Студенты второго курса также сталкиваются с трудностями усвоения учебного материала (65,7 %). Важными факторами остаются условия обучения (23,8 %), проживания (21,4 %), взаимоотношения с преподавателями (20,2 %) и условия питания (19,8 %).

На третьем курсе 68,3 % студентов продолжают испытывать сложности с усвоением учебного материала. Проблемы с условиями обучения испытывают 42,3 %, а около трети студентов отмечают трудности во взаимодействии с преподавателями (31,3 %) и плохие условия питания (33,5 %) и проживания (30 %).

Студенты четвертого курса также сталкиваются с трудностями усвоения учебного материала (69,3 %) и условиями обучения (37,9 %). Наблюдается снижение частоты упоминания проблем во взаимодействии с преподавателями (с 31,3 % до 21,4 %) и однокурсниками (с 13,7 % до 8,6 %) по сравнению с третьекурсниками.

На пятом курсе основные трудности связаны с усвоением учебного материала (60,9 %) и условиями обучения (51,8 %). У студентов шестого курса аналогичные проблемы: сложности с усво-

ением учебного материала отмечают 54,8 %, а условия обучения – 48,1 %. Около трети студентов шестого курса отмечают трудности во взаимоотношениях с преподавателями (34,6 %), а также трудности, связанные с проживанием (30,8 %) и питанием (35,6 %).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ведущие трудности, с которыми сталкиваются студенты медицинского университета, – это трудности в освоении учебного материала, что в целом отражает специфику обучения в вузе. Можно предположить, что специфика обучения в медицинском вузе связана с рядом факторов: значительный объем информации, требующий запоминания и систематизации; особенности профильных дисциплин (анатомия, гистология, патологическая анатомия, физиология, латинский язык), предъявляющие высокие требования к когнитивным способностям обучающихся; необходимость работы с биологическим материалом, включая трупный, что создает дополнительную психоэмоциональную нагрузку. Исследования показывают, что у части обучающихся развивается «болезнь третьего курса» – склонность к диагностике у себя изучаемых заболеваний из-за неполной систематизации знаний [Солтаева, 2017]. Также следует отметить, что специфика медицинского образования характеризуется и значительной продолжительностью базовой подготовки в вузе и требованием постоянного последипломного обучения, что связано с необходимостью обеспечения соответствия профессиональных компетенций современным требованиям в условиях быстро развивающийся медицинской науки и практики.

В процессе исследования социально-психологической адаптации студентов ЯГМУ учитывался показатель адаптивности. Были получены следующие данные.

Показатель адаптивности, сохраняясь на протяжении всех курсов обучения на относительно высоком уровне, тем не менее демонстрирует значимые колебания (рисунок 1). Так, на первом курсе показатели адаптивности студентов имеют максимально высокие значения и при этом минимальную вариативность индивидуальных значений. Студенты-первокурсники характеризуются максимально схожим уровнем социальной адаптации. В дальнейшем, по мере перехода от курса к курсу, отмечается постепенное снижение уровня адаптивности, достигающее минимальных значений на завершающем этапе обучения. Важно отметить, что на последнем курсе степень

изменчивости индивидуальных результатов (которая имеет тенденцию к наращиванию) максимальна.

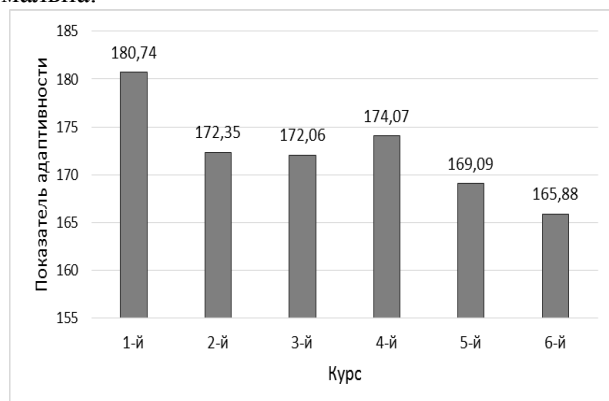


Рисунок 1. Динамика показателя адаптивности студентов разных курсов

Установленная динамика уровня адаптивности отражает процессы активного приспособления студентов к новой социальной среде, их социализации и профессионализации. Успешное протекание данных процессов неотделимо от процессов личностного созревания, перестройки мотивационно-ценностных систем и их согласования с актуальной ситуацией развития. Направленность изменений в сторону снижения уровня адаптивности, вероятнее всего, детерминруется высочайшей сложностью обучения в медицинском вузе, спецификой организации учебного процесса. В течение обучения студенты проходят как минимум два переломных периода, которые позволяют условно разделить обучение на три основных этапа: 1-й год обучения; 2-4-й год обучения; 5-6-й год обучения. После первого курса традиционно происходит довольно интенсивный процесс отчисления по объективным и субъективным причинам.

На втором-четвертом курсах процесс первичной адаптации к условиям высшего учебного заведения подходит к завершению, и студенты включаются в интенсивную фазу образовательного процесса, характеризующуюся повышенной академической нагрузкой и углубленным освоением профессиональных дисциплин. При этом показатели социальной адаптации, имея сопоставимые между собой значения, наращивают свою индивидуальную вариативность, что отражает процессы дифференцирования студенческого сообщества.

При переходе на пятый курс отмечается значительное снижение показателей адаптивности, сопровождаемое некоторым уменьшением индивидуального разброса данных. Наиболее вероят-

ным фактором, обуславливающим подобные изменения, является выбор специализации и связанная с этим перестройка учебного процесса. Данный этап обучения предполагает необходимость повторной адаптации, что требует от студентов мобилизации дополнительных ресурсов для успешного включения в новые образовательные условия.

К последнему курсу достаточно резко увеличивается индивидуальная вариативность интегральных показателей адаптивности, что является прямой демонстрацией высокой дифференцированности результатов обучения. Кроме того, на этом этапе естественным образом у студентов нарастает тревога, связанная с успешным завершением обучения и выходом в профессиональную жизнь.

Сравнение показателей социально-психологической адаптации студентов разных факультетов проводилось с помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA. Установлено, что результаты студентов разных факультетов по показателям адаптивности ($p < 0,001$) характеризуются достоверными различиями (рисунок 2)

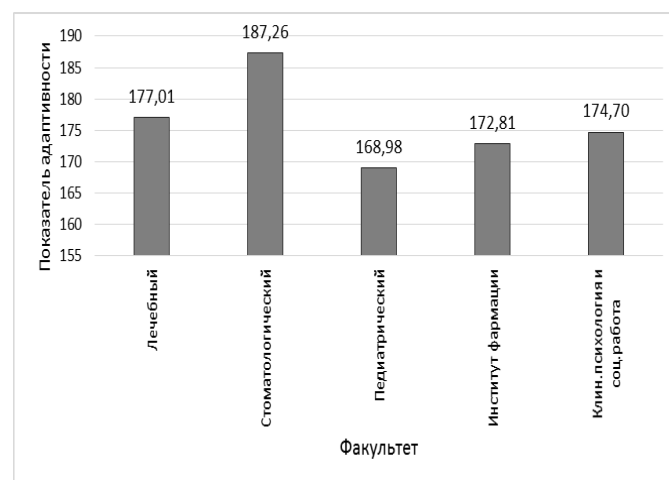


Рисунок 2. Показатели адаптивности студентов разных факультетов

Наиболее высокий уровень адаптивности, в том числе с учетом высокой вариативности индивидуальных значений, демонстрируют студенты стоматологического факультета.

Наименьший уровень адаптивности (по сравнению с другими факультетами) характерен для студентов педиатрического факультета. При этом и индивидуальная изменчивость также минимальна. Невысокая степень изменчивости индивидуальных значений адаптивности отмечается и среди студентов лечебного факультета. Сту-

денты института фармации и факультета клинической психологии демонстрируют средний уровень разброса индивидуальных вариаций и умеренно высокий уровень адаптивности (относительно других факультетов).

Проведенный корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между показателем адаптивности и социально-психологическими показателями адаптации (таблица 1).

Таблица 1.

Взаимосвязь показателей адаптивности и социально-психологических показателей адаптивности у студентов медицинского университета (коэффициент корреляции Спирмена)

	Адаптивность
Дезадаптивность	-0,37*
Правдивость	0,50**
Приятие себя	0,89***
Неприятие себя	-0,46*
Приятие других	0,73***
Неприятие других	-0,35*
Эмоциональный комфорт	0,74***
Эмоциональный дискомфорт	-0,35**
Внутренний контроль	0,80***
Доминирование	0,52**
Ведомость	-0,10
Эскапизм	-0,24*

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Полученная сильная положительная связь ($R = 0,89$, $p \leq 0,001$) между адаптивностью и принятием себя позволяет сделать вывод о том, что обучающиеся, характеризующиеся позитивным самоотношением, проявляющимся в принятии как своих достоинств, так и недостатков, демонстрируют более высокий уровень адаптационных ресурсов. Предполагается, что принятие себя оказывает благоприятное воздействие на процессы преодоления учебных и социальных трудностей и успешной интеграции в новые условия, что, в свою очередь, подтверждает значимость развития позитивного самоотношения как фактора, способствующего повышению адаптивности в студенческой среде.

Сильная положительная связь ($R = 0,73$, $p \leq 0,001$) между показателем адаптивности и принятием других свидетельствует о способности находить общий язык с окружающими, устанавливать гармоничные отношения и проявлять толерантность. Этот результат подчеркивает важность социальной компетентности и эффективного межличностного взаимодействия как факторов, успешной адаптации студентов.

Получена положительная связь ($R = 0,74$, $p \leq 0,001$) между показателем адаптивности и эмоциональным комфортом. Это свидетельствует о том, что студенты, у которых преобладает высокий уровень эмоционального комфорта (характеризующийся низким уровнем тревожности, стресса и преобладанием позитивных эмоций), демонстрируют более высокий уровень адаптивности. Эмоциональный комфорт играет важную роль в процессе адаптации. Студенты, которые меньше подвержены стрессу и эмоциональному напряжению, лучше справляются с академическими нагрузками, социальными взаимодействиями и другими аспектами студенческой жизни. Это может быть связано с тем, что эмоциональное благополучие способствует более эффективному использованию копинг-стратегий, повышению мотивации и вовлеченности в учебный процесс, а также укреплению психологической устойчивости.

Сильная положительная связь ($R = 0,80$, $p \leq 0,001$) между показателем адаптивности и внутренним комфортом говорит о том, что гармония с самим собой, удовлетворенность жизнью, условиями, а в связи с этим и психологическая устойчивость играют ключевую роль в процессе адаптации студентов.

Положительная связь средней силы ($R = 0,50$, $p \leq 0,001$) между адаптивностью и правдивостью (0,50) указывает на то, что студенты, склонные к искренности и открытости в общении, демонстрируют более высокий уровень адаптивности. Это может быть связано с тем, что правдивость способствует построению доверительных отношений с окружающими, что облегчает процесс социальной и академической адаптации.

Положительная связь ($R = 0,52$, $p \leq 0,001$) между адаптивностью и доминированием свидетельствует о том, что студенты, склонные к лидерству, уверенные в себе, с активной позицией в социальных взаимодействиях, лучше адаптируются к новым условиям. Доминирование, вероятно, помогает им эффективно справляться с трудностями и брать на себя ответственность в сложных ситуациях.

Получена отрицательная корреляционная связь между адаптивностью и такими факторами, как неприятие себя ($R = -0,46$, $p \leq 0,001$) и других ($R = -0,35$, $p \leq 0,001$), эмоциональный дискомфорт ($R = -0,35$, $p \leq 0,001$) и эскапизм ($R = -0,24$, $p \leq 0,001$). Данные факторы могут выступать как индикаторы дезадаптации и сигнализировать о необходимости оказания психологической по-

мощи студентам, испытывающим трудности в адаптации.

При изучении взаимосвязи выраженности тревоги и депрессии с адаптивностью были получены сильные отрицательные корреляционные взаимосвязи (таблица 2).

Таблица 2.

Взаимосвязь тревоги, депрессии и адаптивности у студентов медицинского университета (коэффициент корреляции Спирмена R)

	Адаптивность
Шкала тревоги	-0,50*
Шкала депрессии	-0,50*

* $p \leq 0,001$

Отрицательная связь между адаптивностью и шкалой тревоги ($R = -0,50$, $p \leq 0,001$), шкалой депрессии ($R = -0,50$, $p \leq 0,001$) свидетельствует о том, что адаптивность может выступать защитным фактором, препятствующим развитию тревожных и депрессивных расстройств.

При анализе взаимосвязи адаптивности с воспринимаемым стрессом, противодействием стрессу и выраженностью перенапряжения были обнаружены следующие взаимосвязи (таблица 3)

Таблица 3.

Взаимосвязь адаптивности и показателей шкалы воспринимаемого стресса у студентов медицинского университета (коэффициент корреляции Спирмена R)

	Адаптивность
Перенапряжение	-0,23 *
Противодействие стрессу	0,54***
Воспринимаемый стресс	-0,40 **

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Обнаружена обратная корреляция между адаптивностью и перенапряжением ($R = -0,23$, $p \leq 0,05$). Это указывает на то, что студенты с более высокой адаптивностью испытывают меньшее перенапряжение. Данная связь может свидетельствовать о том, что эффективные адаптивные стратегии помогают студентам лучше справляться с требованиями учебного процесса, снижая уровень физического и психического перенапряжения.

Определена положительная связь ($R = 0,54$, $p \leq 0,001$) между адаптивностью и противодействием стрессу, это говорит о том, что адаптивность выступает значимым предиктором стрессоустойчивости, обеспечивая эффективное преодоление стрессогенных воздействий, а также доказывает то, что адаптивные личности обладают большей гибкостью, эмоциональной устойчиво-

стью и способностью к быстрой мобилизации внутренних ресурсов в стрессовых ситуациях.

Отрицательная связь между адаптивностью и воспринимаемым стрессом ($R = -0,40$, $p \leq 0,01$) указывает на то, что студенты с высокой адаптивностью испытывают меньший стресс в процессе обучения. Это подчеркивает важность адаптации как ключевого элемента в управлении воспринимаемым стрессом.

При корреляционном анализе показателей стрессоустойчивости и адаптивности были выявлены следующие взаимосвязи (таблица 4)

Таблица 4.

Взаимосвязь адаптивности и стрессоустойчивости у студентов медицинского университета (коэффициент корреляции Спирмена R)

	Адаптивность
Повышенная реакция на обстоятельства	-0,16*
Склонность все излишне усложнять	-0,29*
Предрасположенность к психосоматическим заболеваниям	-0,26 *
Деструктивные способы преодоления стрессов	-0,22*
Конструктивные способы преодоления стрессов	0,47**

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Выявлена слабая отрицательная корреляция ($R = -0,16$, $p \leq 0,05$) между адаптивностью и повышенной реакцией на обстоятельства, что указывает на то, что студенты с высоким уровнем адаптивности демонстрируют меньшую склонность к острым реакциям на внешние факторы.

Определена значимая отрицательная корреляция ($R = -0,29$, $p \leq 0,05$) между адаптивностью и склонностью к излишнему усложнению ситуаций. Это свидетельствует о том, что студенты с высокой адаптивностью более эффективно справляются с проблемами, избегая ненужной сложности в принятии решений.

Результаты показывают отрицательную корреляцию ($R = -0,26$, $p \leq 0,05$) между адаптивностью и предрасположенностью к психосоматическим заболеваниям. Это может указывать на то, что высокая адаптивность способствует снижению риска развития психосоматических расстройств, вероятно, благодаря более эффективному управлению стрессом и эмоциональной регуляции.

Доказана положительная связь ($R = 0,47$, $p \leq 0,01$) между адаптивностью и конструктивными способами преодоления стресса. Использо-

ние конструктивных копинг-стратегий (решение проблем, поиск социальной поддержки, позитивное переосмысление ситуации) положительно связано с адаптивностью. Это подтверждает, что студенты, которые умеют эффективно справляться со стрессом, лучше адаптируются к учебной среде и жизненным вызовам.

Заключение

Исследование адаптивности имеет существенное значение для обоснования необходимости развития адаптивных способностей с целью обеспечения успешного обучения студентов высших медицинских учебных заведений. Адаптивность выступает в качестве ключевого фактора, обеспечивающего профессиональное и личностное развитие студентов-медиков, поскольку она способствует их интеграции в академическую среду, позволяет эффективно справляться с учебной нагрузкой и формирует необходимые профессиональные компетенции.

Анализ уровня адаптивности позволяет идентифицировать студентов с низким адаптационным потенциалом и оказать им своевременную психологическую поддержку, что минимизирует риск адаптационных срывов и способствует сохранению контингента обучающихся. Кроме того, адаптивность играет значимую роль в формировании стрессоустойчивости, что позволяет студентам более эффективно преодолевать трудности и стрессовые ситуации как в процессе обучения, так и в будущей профессиональной деятельности.

Высокий уровень адаптивности также коррелирует с повышением эффективности выполнения учебных задач и достижением более высоких академических результатов, что в конечном итоге способствует улучшению качества образования и подготовки высококвалифицированных специалистов.

Результаты исследования подтверждают, что повышение уровня адаптивности у студентов медицинского университета способствует повышению их стрессоустойчивости и более эффективному использованию конструктивных стратегий преодоления стресса. Это подчеркивает необходимость развития адаптивных способностей для минимизации воздействия стрессогенных факторов и поддержания психоэмоционального благополучия студентов-медиков.

Учитывая специфику медицинской деятельности, связанной с высокой ответственностью, необходимо принимать решения в условиях

неопределенности и постоянным взаимодействием с людьми в кризисных состояниях, развитие адаптивности у студентов-медиков становится важным условием их профессионального становления и психологического благополучия.

Полученные данные подчеркивают необходимость внедрения программ психологической поддержки и тренингов, направленных на развитие адаптивных навыков у студентов-медиков: обучение эффективным копинг-стратегиям, техникам эмоциональной саморегуляции и методам повышения стрессоустойчивости, что будет способствовать не только успешной учебной деятельности, но и формированию профессиональной компетентности будущих врачей.

Для эффективного решения данной проблемы необходим междисциплинарный подход, который предполагает интеграцию мер психологической поддержки, направленных на снижение уровня стресса и повышение эмоциональной устойчивости студентов, оптимизацию учебного процесса с учетом психофизиологических особенностей обучающихся, а также разработку и внедрение профилактических программ, ориентированных на минимизацию стрессогенных факторов и формирование навыков стрессоустойчивости.

Библиографический список

1. Ахмадиярова К. Р. Исследование уровней воспринимаемого стресса у студентов медицинского вуза / К. Р. Ахмадиярова, Ю. С. Лобанова, О. Б. Есина // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения : мат. VII межд. научно-практ. конф. молодых учёных и студентов. Екатеринбург : УГМУ, 2022. С. 3159–3163.
2. Ахметова А. М. Эмоциональное выгорание и признаки депрессии у студентов медицинского вуза / А. М. Ахметова, Л. Д. Садретдинова [и др.] // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. 2022. Т. 14, № 3. С. 90–103. DOI: 10.12731/2658-6649-2022-14-3-312-325.
3. Захаренко Т. А. Учебный стресс: причины и проявления / Т. А. Захаренко, Е. И. Кулько // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии : мат. VI межд. научно-практ. конф. Екатеринбург : РГППУ, 2017. С. 480–484.
4. Казаренков В. И. Источники и признаки стресса у студентов разных курсов обучения / В. И. Казаренков, М. М. Карнелович // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1(61). С. 129–142.
5. Картер А. Какова взаимосвязь между показателями стресса и успеваемости у студентов первого курса университета? Перспективное исследование / А. Картер, П. Гиббонс, П. Маклафлин // Журнал институциональных исследований. 2001. № 4. С. 28.

6. Киселева Е. В. Адаптация студентов в высшем учебном заведении: анализ затруднений, поиск ресурсов / Е. В. Киселева, Н. Н. Киселев // *Siberian pedagogical journal*. 2019. № 2. С. 57–63.
7. Леванов В. М. Дистанционное образование в медицинском вузе в период пандемии COVID-19: первый опыт глазами студентов / Е. В. Киселева, Н. Н. Киселев // *Журнал телемедицины и электронного здравоохранения*. 2020. № 2. С. 3–9.
8. Маклаков А. Г. Общая психология : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 583 с.
9. Матюшкина Е. Я. Профессиональный стресс и профессиональное выгорание у медицинских работников / Е. Я. Матюшкина, А. П. Рой, А. А. Рахманина, А. Б. Холмогорова // *Современная зарубежная психология*. 2020. Т. 9, № 1. С. 39–49.
10. Мигунова Ю. В. Сложности профессиональной деятельности медицинских работников в оценках специалистов системы здравоохранения. URL: https://gumforum.ru/wp-content/uploads/2024/05/2024_17_Migunova-Ju.V.pdf (дата обращения: 20.07.2025).
11. Новгородцева И. В. Учебный стресс у студентов-медиков: причины и проявления / И. В. Новгородцева, С. Е. Мусихина, В. О. Пьянкова // *Вятский медицинский вестник*. 2014. № 3-4. С. 34–37.
12. Потапова Е. А. Особенности жизнедеятельности и самочувствия студентов медицинских вузов в период дистанционного обучения во время эпидемии COVID-19 / Е. А. Потапова, Д. А. Земляной, Г. В. Кондратьев // *Психологическая наука и образование*. 2021. Т. 26. № 3. С. 70–81.
13. Пушкаева Н. А. Роль стрессоустойчивости в развитии позитивного отношения к учебной деятельности у студентов / Н. А. Пушкаева, З. Р. Сержанова, С. А. Манджиев [и др.] // *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2021. № 1-7(69). С. 135–138.
14. Руженкова В. В. Донозологические психические расстройства и учебный стресс у студентов-медиков / В. В. Руженкова, В. А. Руженков // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 2. С. 95.
15. Солтаева М. Трудности в обучении у студентов первого курса / М. Солтаева, Л. Юнаева // *Бюллетень медицинских Интернет-конференций*. 2017. Т. 7. № 1. URL: <https://medconfer.com/node/11430> (дата обращения: 20.07.2025).
16. Смирнов А. А. Адаптация студентов и образ вуза : монография / А. А. Смирнов, Н. Г. Живаев. Ярославль : ЯрГУ, 2010. 168 с.
17. Фомина Т. Г. Стресс в образовательной среде и его влияние на академическую успешность и психологическое благополучие обучающихся / Т. Г. Фомина, Е. В. Филиппова, А. В. Бурмистрова-Савенкова, В. И. Моросанова // *Национальный психологический журнал*. 2024. Т. 19, № 4. С. 148–160.
18. Черемискина И. И. Отношение к стрессу у студентов первого курса медицинского вуза / И. И. Черемискина, А. С. Эльзесер // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021. Т. 10, № 1(34). С. 388–391.
19. Abdulghani H. M. Stress and its effects on medical students: a cross-sectional study at a college of medicine in Saudi Arabia // *Journal of health, population, and nutrition*. 2011. Т. 29, № 5. С. 516.
20. Brenneisen Mayer F., Souza Santos I., Silveira P.S.P. et al. Factors associated to depression and anxiety in medical students: a multicenter study. *BMC Med. Educ.* 2016. Vol.16. P. 282, DOI: 10.1186/s12909-016-0791-1.
21. Dyrbye L. N., Thomas M. R., & Shanafelt T. D. Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical students. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 2006. 81, 354–373. <https://doi.org/10.1097/00001888-200604000-00009>.
22. Hope V. and Henderson M. Medical student depression, anxiety and distress outside North America: a systematic Review. *Med. Educ.* 2014. 48, 963–97.
23. Lasheras I. Prevalence of Anxiety in Medical Students during the COVID-19 Pandemic: A rapid Systematic Review with Meta-Analysis. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2020, 17, 6603.
24. Maroon Z. A., Borgan S. M., Kamel K., Maddison W., Royston M., Donnellan K. Factors associated with symptoms of depression and anxiety in medical students in Bahrain. *Acad Psychiatry*. 2018 Feb; 42(1):31–40. doi: 10.1007/s40596-017-0733-1. Posted on June 29, 2017. PMID: 28664462.
25. Newbury-Birch D., White M. & Kamali F. Factors influencing alcohol and illicit drug use amongst medical students. *Drug Alcohol Depend*, 2000. 59(2), 125–130.)
26. Pachankis J. E., Goldfried M. R. Baldassin, Sergio et al. «Depression in medical students: cluster symptoms and management» // *Journal of affective disorders*. 2020. 150 1(2013): 110–4.
27. Pratima Khatake, Havilah Twinkle, Akshay Salgar. Stress among medical students and its impact on academic performance, *Biomedicine*: 2022. 42(3). 620–622. DOI: <https://doi.org/10.51248/v42i3.1212>.
28. Rotenstein L. S., Ramos M. A., Torre M. Prevalence of Depression, Depressive Symptoms, and Suicidal Ideation among Medical Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *JAMA*, 2016. 316. 2214–2236. <https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/2589340> <https://doi.org/10.1001/jama.2016.17324>.
29. Saipanish R. Stress among medical students in a Thai medical school. *Med Teach*, 2003. 25(5). 502–506.
30. Sherina M. S., Lekhray R. & NadaRajan K. Prevalence of emotional disorder among medical students in a Malaysian university, *Asia Pacific Family Medicine*, 2003. 2: 213–217.
31. Stallman H. M. Psychological distress in university students: A comparison with general population data // *Australian Psychologist*. 2010. Т. 45, №. 4. С. 249–257.

Reference list

1. Ahmadijarova K. R. Issledovanie urovneŭ vosprinimaemogo stressa u studentov medicinskogo vuza = A study of levels of medical studentjes perceived stress / K. R. Ahmadijarova, Ju. S. Lobanova, O. B. Esina // Aktual'nye voprosy sovremennoj medicinskoj nauki i zdavoohranenija : mat. VII mezhd. nauchno-prakt. konf. molodyh uchěnyh i studentov. Ekaterinburg : UGMU, 2022. C. 3159–3163.
2. Ahmetova A. M. Jemocional'noe vygoranie i priznaki depressii u studentov medicinskogo vuza = Burnout and signs of depression in medical students / A. M. Ahmetova, L. D. Sadretidinova [i dr.] // Siberian JouRnal of Life Sciences and AgRicultuRe. 2022. T. 14, № 3. S. 90–103. DOI: 10.12731/2658-6649-2022-14-3-312-325.
3. Zaharenko T. A. Uchebnyj stress: prichiny i pojavlenija = Learning stress: causes and manifestations / T. A. Zaharenko, E. I. Kul'ko // Problemy razvitiya fizičeskoj kul'tury i sporta v novom tysjacheletii : mat. VI mezhd. nauchno-prakt. konf. Ekaterinburg : RGPPU, 2017. S. 480–484.
4. Kazarenkov V. I. Istochniki i priznaki stressa u studentov raznyh kursov obuchenija = Sources and signs of studentsje stress in different courses of study / V. I. Kazarenkov, M. M. Karnelovich // Psihologo-pedagogičeskij poisk. 2022. № 1(61). S. 129–142.
5. Karter A. Kakova vzaimosvjaz' mezhdju pokazateljami stressa i uspevaemosti u studentov pervogo kursa universiteta? Perspektivnoe issledovanie = What is the relationship between measures of stress and performance in first-year university students? Prospective study / A. Karter, P. Gibbons, P. Maklaflin // Zhurnal institucional'nyh issledovanij. 2001. № 4. S. 28.
6. Kiseleva E. V. Adaptacija studentov v vysshem uchebnom zavedenii: analiz zatrudnenij, poisk resursov = Adaptation of students in higher education: analysis of difficulties, search for resources / E. V. Kiseleva, N. N. Kiselev // Siberian pedagogical jouRnal. 2019. № 2. S. 57–63.
7. Levanov V. M. Distancionnoe obrazovanie v medicinskom vuze v period pandemii COVID-19: pervyj opyt glazami studentov = Distance education at a medical university during the COVID-19 pandemic: first experience through the eyes of students / E. V. Kiseleva, N. N. Kiselev // Zhurnal telemediciny i jelektronno go zdavoohranenija. 2020. № 2. S. 3–9.
8. Maklakov A. G. Obshhaja psihologija = General psychology : uchebnik dlja vuzov. Sankt-Peterburg : Piter, 2008. 583 s.
9. Matjushkina E. Ja. Professional'nyj stress i professional'noe vygoranie u medicinskih rabotnikov = Professional stress and professional burnout in healthcare professionals / E. Ja. Matjushkina, A. P. Roj, A. A. Rahmani-na, A. B. Holmogorova // Sovremennaja zarubezhnaja psihologija. 2020. T. 9, № 1. S. 39–49.
10. Migunova Ju. V. Slozhnosti professional'noj dejatel'nosti medicinskih rabotnikov v ocenkah specialistov sistemy zdavoohranenija = Difficulties in the professional activities of health professionals in assessing health system professionals. URL: https://gumforum.ru/wp-content/uploads/2024/05/2024_17_Migunova-Ju.V.pdf (data obrashhenija: 20.07.2025).
11. Novgorodceva I. V. Uchebnyj stress u studentov-medikov: prichiny i pojavlenija = Learning stress in medical students: causes and manifestations / I. V. Novgorodceva, S. E. Musihina, V. O. P'jankova // Vjatskij medicinskij vestnik. 2014. № 3-4. S. 34–37.
12. Potapova E. A. Osobennosti zhiznedejatel'nosti i samochuvstvija studentov medicinskih vuzov v period distancionnogo obuchenija vo vremja jepidemii COVID-19 = Features of life and well-being of medical students during distance learning during the COVID-19 epidemic / E. A. Potapova, D. A. Zemljanoj, G. V. Kondrat'ev // Psihologičeskaja nauka i obrazovanie. 2021. T. 26. № 3. S. 70–81.
13. Pushkaeva N. A. Rol' stressoustojčivosti v razvittii pozitivnogo otnoshenija k uchebnoj dejatel'nosti u studentov = The role of stress resistance in the development of a positive attitude towards educational activities in students / N. A. Pushkaeva, Z. R. Serzhanova, S. A. Mandzhiev [i dr.] // Aktual'nye nauchnye issledovanija v sovremennom mire. 2021. № 1-7(69). S. 135–138.
14. Ruzhenkova V. V. Donozologičeskije psihicheskie rasstrojstva i uchebnyj stress u studentov-medikov = Pre-zoological mental disorders and learning stress in medical students / V. V. Ruzhenkova, V. A. Ruzhenkov // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2020. № 2. S. 95.
15. Soltaeva M. Trudnosti v obuchenii u studentov pervogo kursa = Learning difficulties for first-year students / M. Soltaeva, L. Junaeva // Bjulleten' medicinskih Internet-konferencij. 2017. T. 7. № 1. URL: <https://medconfer.com/node/11430> (data obrashhenija: 20.07.2025).
16. Smirnov A. A. Adaptacija studentov i obraz vuza = Adaptation of students and the image of the university : monografija / A. A. Smirnov, N. G. Zhivaev. Jaroslavl' : JarGU, 2010. 168 s.
17. Fomina T. G. Stress v obrazovatel'noj srede i ego vlijanie na akademičeskuju uspešnost' i psihologičeskoe blagopoluchie obučajushhihsja = Stress in educational environments and its impact on academic success and psychological well-being of learners / T. G. Fomina, E. V. Filippova, A. V. Burmistrova-Savenkova, V. I. Morosanova // Nacional'nyj psihologičeskij zhurnal. 2024. T. 19, № 4. S. 148–160.
18. Cheremiskina I. I. Otnoshenie k stressu u studentov pervogo kursa medicinskogo vuza = Attitude to stress in first-year medical students / I. I. Cheremiskina, A. S. Jel'zesser // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2021. T. 10, № 1(34). S. 388–391.
19. Abdulghani H. M. Stress and its effects on medical students: a cross-sectional study at a college of medicine in Saudi Arabia // Journal of health, population, and nutrition. 2011. T. 29, № 5. S. 516.

20. Brenneisen Mayer F., Souza Santos I., Silveira P.S.P. et al. Factors associated to depression and anxiety in medical students: a multicenter study. BMC Med. Educ. 2016. Vol.16. P. 282, DOI: 10.1186/s12909-016-0791-1.
21. Dyrbye L. N., Thomas M. R., & Shanafelt T. D. Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical students. Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges, 2006. 81, 354–373. <https://doi.org/10.1097/00001888-200604000-00009>.
22. Hope V. and Henderson M. Medical student depression, anxiety and distress outside North America: a systematic Review. Med. Educ. 2014. 48, 963–97.
23. Lasheras I. Prevalence of Anxiety in Medical Students during the COVID-19 Pandemic: A rapid Systematic Review with Meta-Analysis. Int. J. Environ. Res. Public Health 2020, 17, 6603.
24. Maroon Z. A., Borgan S. M., Kamel K., Maddison W., Royston M., Donnellan K. Factors associated with symptoms of depression and anxiety in medical students in Bahrain. Acad Psychiatry. 2018 Feb; 42(1):31-40. doi: 10.1007/s40596-017-0733-1. Posted on June 29, 2017. PMID: 28664462.
25. Newbury-Birch D., White M. & Kamali F. Factors influencing alcohol and illicit drug use amongst medical students. Drug Alcohol Depend, 2000. 59(2), 125-130.)
26. Pachankis J. E., Goldfried M. R. Baldassin, Sergio et al. «Depression in medical students: cluster symptoms and management» // Journal of affective disorders. 2020. 150 1(2013): 110-4.
27. Pratima Khatake, Havilah Twinkle, Akshay Salgar. Stress among medical students and its impact on academic performance, Biomedicine: 2022. 42(3). 620–622. DOI: <https://doi.org/10.51248/v42i3.1212>.
28. Rotenstein L. S., Ramos M. A., Torre M. Prevalence of Depression, Depressive Symptoms, and Suicidal Ideation among Medical Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. JAMA, 2016. 316. 2214-2236. <https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/2589340> <https://doi.org/10.1001/jama.2016.17324>.
29. Saipanish R. Stress among medical students in a Thai medical school. Med Teach, 2003. 25(5). 502-506.
30. Sherina M. S., Lekhraj R. & NadaRajan K. Prevalence of emotional disorder among medical students in a Malaysian university, Asia Pacific Family Medicine, 2003. 2: 213-217.
31. Stallman H. M. Psychological distress in university students: A comparison with general population data // Australian Psychologist. 2010. T. 45, №. 4. S. 249–257.

Статья поступила в редакцию 25.07.2025; одобрена после рецензирования 20.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 25.07.2025; approved after reviewing 20.08.2025; accepted for publication 11.09.2025.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья

УДК 164.031; 160.1

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-210

EDN: CUSGAI

Манипуляция как инструмент процесса обоснования: логический аспект

Валерий Владимирович Богословский

Кандидат философских наук, доцент кафедры журналистики и медиакоммуникаций, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
kancler2007@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0000-6112-4347>

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются вопросы манипулирования сознанием, а именно – манипуляция с точки зрения её логической структуры, связь манипуляции с такими науками, как логика и теория аргументации, разница в понимании и возможности манипулирования с их точки зрения. Рассматривается природа культурологического, практического и научного интереса к вопросу манипулирования, анализируются три группы исследований с разными подходами (с позиции социальных психологов, теоретиков/практиков, а также занимающихся рассмотрением теории заговора), посвященные вопросу манипулирования с целью выяснения общих черт манипуляции как процесса, в ходе исследования дается универсальное определение манипуляции, описываются противоречия между логикой и манипуляцией и указывается связь между манипуляцией и теорией аргументации. По итогам статьи предлагается рабочая схема классификации манипуляции в рамках формальных признаков и указывается причина невозможности использования традиционного подхода «по сферам применения». Кроме того, рассматривается манипуляционная составляющая при верификации в различных типах наук: естественных, теоретических и гуманитарных. Также продемонстрировано наличие возможности и основные типы и направления манипуляционных спекуляций (отсутствие привычной коммуникации, недоказательность тезиса и проблема верификации) при анализе естественно-научных и теоретических знаний, указывается и демонстрируется особая роль манипуляции в процессе верификации в гуманитарных науках, фиксируется и обосновывается связь гуманитарного исследования с творческим процессом и манипуляцией как инструментом наставничества.

Ключевые слова: логика; теория аргументации; логическая ошибка; сознание; манипуляция; верификация; коммуникация; гуманитарное знание

Для цитирования: Богословский В. В. Манипуляция как инструмент процесса обоснования: логический аспект // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 210–219. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-210>. <https://elibrary.ru/CUSGAI>

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

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Original article

Manipulation as a tool of the justification process: logical aspect

Valery V. Bogoslovsky

Candidate of philosophical sciences, associate professor at department of journalism and media communications, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
kancler2007@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0000-6112-4347>

Abstract. This article discusses issues of manipulating consciousness, namely, manipulation from the point of view of its logical structure, the connection of manipulation with such sciences as logic and argumentation theory, the difference in understanding and the possibility of manipulation from their point of view. The nature of cultural, practical and scientific interest in the issue of manipulation is considered, three groups of studies with different approaches (social psychologists, theorists/practitioners, as well as people involved in considering conspiracy theory) devoted to the issue of manipulation in order to clarify the general features of manipulation as a process are analyzed, a universal definition of manipulation is given during the study, contradictions between logic and manipulation are described and the connection between manipulation and argumentation theory is indicated. As a result of the article, a working scheme for classifying manipulation within formal characteristics is proposed and the reason for the impossibility of using the traditional approach «by areas of application» is indicated. In addition, the manipulation component is considered during verification in various types of sciences: natural, theoretical and humanitarian. The presence of the possibility and the main types and directions of manipulative speculation (lack of familiar communication, unproven thesis and verification problem) in the analysis of natural-scientific and theoretical knowledge was also demonstrated, the special role of manipulation in the verification process in the humanities is indicated and demonstrated, the connection of humanitarian research with the creative process and manipulation as a mentoring tool is recorded and substantiated.

Key words: logic; argumentation theory; logical error; consciousness; manipulation; verification; communication; humanitarian knowledge

For citation: Bogoslovsky V. V. Manipulation as a tool of the justification process: logical aspect. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 210-219. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-210>. <https://elibrary.ru/CUSGAI>

Введение

Вопрос манипулирования сознанием – один из самых востребованных в научной и обыденной практике с момента формирования развитых демократических обществ XX века, так как связан с контролем над сознанием электората (масс) и с моментом появления массовой идеи «личности», «индивидуальности», «персонального Эго». Отсюда и стандартная укорененность термина в пространстве психологии (психоанализа, психиатрии) и в системе прикладных социальных дисциплин, таких как социология, политология, теория управления (менеджмент), теория продаж (маркетинг, особенно в разделах, посвященных рекламе и PR-технологиям) и проч.

Даже беглый обзор, предполагающий простое перечисление авторов, подвизавшихся на ниве

исследования вопроса манипулирования, выйдет за рамки любой статьи и будет претендовать на отдельное полноценное исследование. Чтобы максимально наглядно представить варианты прочтения категории «манипуляция», существующие в современной науке, обратимся к трем разновидностям типов исследователей: серьезным, представляющим академическую науку в буквальном смысле этого слова; исследователям-популяризаторам и шарлатанам. В качестве первой группы у нас выступают социальные психологи, исследователями околonaучного статуса будут теоретики и практики нейролингвистического программирования (далее по тексту НЛП), а шарлатанами – исследователи, представляющие всевозможные теории заговоров. Цель обращения – демонстрация единства понимания и подхода к вопросу манипуляции безотноси-

тельно к научно-методологической базе исследований, фактологическому наполнению и проч. Заранее оговоримся, что подробное исследование представленных ниже концепций нами не осуществляется, поскольку не является предметом исследования.

Результаты исследования

Манипуляция в исследованиях социальной психологии, нейролингвистического программирования и «теории заговоров»

Манипуляцией как инструментом воздействия на психику человека подробно интересовалась психология: от фундаментальных психолого-философских исследований «классиков», например, В. М. Бехтерева [Берн, 2007], В. Франкла [Франкл, 1990], Э. Фромма [Фромм, 1998], Т. Адорно [Адорно, 2001] и многих других, до прикладных качественных практически-ориентированных научных и научно-популярных исследований, таких как исследования Э. Шострома [Шостром, 1992], Е. Л. Доценко [Доценко, 1997], Э. Берна [Берн, 2007], Д. Карнеги [Карнеги, 1990], А. Пиза [Пиз, 2024], В. П. Шейнова [Шейнов, 2007] и мн. других. Сюда же стоит отнести многочисленные труды «теоретиков» рекламных продаж и PR-технологий: В. П. Черкасова, Д. В. Безлатный, Г. Г. Почепцова, М. В. Харитоновы и мн. других.

Отдельную группу составляют работы адептов социальной психологии, занимающихся вопросами манипулирования личностью, обществом, государством, идеологией: П. С. Таранова, Е. И. Рогова, С. В. Скрыля, О. А. Артемьевой, С. А. Зелинского, А. Л. Журавлева, К. Роджерса, О. Фрайя, Д. Р. Паркинсона и мн. других. Проиллюстрируем понимание манипуляции на примере работы французского психолога Н. Гегена «Психология манипуляции и подчинения» [Геген, 2005]. Николя Геген исследует феномен влияния власти на конкретного человека и группу людей, анализирует данные проводимых им и его коллегами экспериментальных исследований по вопросу подчинения человека и проч. Роль манипуляции в процессе формирования человеческой личности под влиянием общества ярчайшим образом иллюстрирует следующая цитата из книги: «Мы контролируем символами и правилами и не перестаем приспособляться к цивилизации собственных детей, например, с помощью такого института, как школа, где без конца нужно уважать власть, подчиняться правилам и т. п.» [Геген, 2005, с. 26]. Манипуляция в этом случае –

инструмент контроля над личным и коллективным сознанием со стороны общества: государства, идеологии, экономики и прочих элементов. Исследователь, как и его коллеги, подчеркивает, что манипуляция – атрибут власти, инструмент подавления и формирования личности, обязательный атрибут социального и межличностного общения. Ключевой чертой манипуляции выступает наличие контроля над процессом со стороны манипулятора, безотносительно к степени его проявленности: скрытая или открытая манипуляции [Зелинский, 2008, с. 15-16].

Вторая группа – исследования, посвященные проблеме манипуляции, написанные последователями нейролингвистического программирования (НЛП) – довольно популярного околонучного направления на стыке риторики, психологии, менеджмента, с сугубо практическим уклоном: подготовить нового лидера, технолога «человеческих душ». Число этих исследований – легион, поскольку сама концепция НЛП предполагает «влияние» = манипулирование адресатом. О ней говорилось еще с эпохи Р. Бендлера [Бендлер, 2007], Д. Гриндера, Э. Роббинса, М. Эриксона, М. Холла и прочих отцов-основателей нейролингвистического программирования. Говорилось и говорится до сегодняшнего дня, причем как в зарубежном научном пространстве, так и на российской почве (А. Бакиров, Н. Караваева, И. Давыдова, И. Вагин, Н. Непряхин [Непряхин, 2012, с. 13] и мн. другие). Примечательно, что в список исследователей манипуляции вошел даже В. Р. Соловьев [Соловьев, 2012]!

Для того, чтобы проанализировать понимание категории «манипуляция» настоящей группой исследователей, обратимся к работе, принадлежащей основателю нейросемантики и одному из столпов психолингвистики Майклу Холлу, – «Как оказывать влияние на людей. Как управлять сознанием», написанной в соавторстве с доктором богословия Бобби Боденхеймером в 1997 году. Настоящее исследование, в отличие от многих работ сторонников нейролингвистического программирования, не только содержит инструменты практического воздействия на оппонента, как, например, в книге С. Горина и А. Котлячкова «Оружие-слово» [Горин, 2018], где описываются приемы насыщения проклятий и накладывания порчи на своих оппонентов, но и теоретические положения.

В задачу настоящей статьи не входит подробное рассмотрение и анализ предлагаемой

М. Холлом концепции «магии слова», сформулированной Бендлером и Гриндером в книге «Структура магии» (1975 г.) [Бендлер, 2007].

Майкл Холл, будучи психотерапевтом-практиком, рассматривал манипуляцию как один из инструментов практической помощи психотерапевтическим пациентам: «Управлять сознанием – своим или чужим – значит уметь посредством его находить выход из сложных положений, в которые оно вас погружает» [Холл, 2005, с. 21]. С его точки зрения, управление сознанием – деятельность интеллектуальная [Холл, 2005, с. 22] и вербальная: «Мы влияем и убеждаем с помощью символов, и чаще всего такими символами оказываются слова. Слова влияют, потому что побуждают нас создавать представления на множестве уровней нашего сознания...» [Холл, 2005, с. 48]. Сама дисциплина – нейролингвистика – призвана подчеркивать связь и единство между языком и нервной системой, на что исследователь прямо указывал [Холл, 2005, с. 35]. Следовательно, в понимании М. Холла, манипуляция – это некий разнонаправленный процесс, предполагающий, с одной стороны, установление связи между интеллектуальным и чувственным (для более глубокого раскрытия «магии слова»: создание фундамента, основы для коммуникационного процесса, преодоления «эмпирии абстракции») [Холл, 2005, с. 35], с другой – всевозможные «игры в рамки» – рефрейминг во всех возможных плоскостях и уровнях.

Как отмечает исследователь, предела у манипуляции (шире – трансформации) – нет, есть лишь временная удовлетворенность результатом – «приемлемая логическая судьба» [Холл, 2005, с. 65]. И нужно это, по мысли М. Холла, прежде всего самому манипулятору: «... манипулировать – это всего лишь означает управлять собой, своими сообщениями, своими намерениями и т. д.» [Холл, 2005, с. 97]. И лишь потом – тому, кому ты стремишься помочь, а не навредить...

Отличительной особенностью в понимании манипуляции у второй группы исследователей, обозначенной нами как «нлпишники», является её сугубо практическая ориентированность: теоретическое знание нужно исключительно для того, чтобы реализовать практическую задачу, как в книгах Натальи Ром: знание психологии помогает без очереди пройти в кабинет врача или быстрее расположить к себе человека [Ром, 2024].

Третья группа исследований, посвященных вопросу манипулирования, состоит из «трудов»,

которые очень с большой натяжкой можно отнести к классической науке. В этих работах описываются «секретные» операции, совершаемые всеми «секретными службами» всех стран и внеземных цивилизаций для контроля над населением и выявления инакомыслящих. Мы сознательно не рассматриваем научные и научно-популярные исследования социологов, культурологов и политологов, оценивающих роль государственной идеологии в формировании сознания масс: это работы С. Г. Кара-Мурзы, Б. Гройса, И. Голомштока, М. Джиласа, Е. А. Ермолина и многих других. Наше внимание обращено к таким «бессмертным шедеврам» как «Манипуляция сознанием: пси-воздействия и защита от них» генерала ФСБ Бориса Ратникова [Ратников, 2022], «Операция “Контроль разума”» агента ЦРУ Вальтера Боварта [Bowart, 1978], «Маньчжурский кандидат» американского писателя-сатирика Ричарда Кондона [Кондон, 2005] и подобных, число которых также стремится к бесконечности.

В этих «исследованиях» описываются многочисленные физические, химические, психические, биологические, медицинские и иные опыты, проводимые различными спецслужбами над гражданами своих и чужих стран с целью подчинения воли и изменения сознания. Понимание категории «манипуляция» в контексте рассматриваемых «исследований» ярчайшим образом иллюстрирует цитата из книги Б. К. Ратникова: «Сегодня в США разрабатываются идеи пси-воздействия на основе восточных психофизических систем, комплексного применения гипноза, нейролингвистического программирования, психостимуляции, компьютерных пси-технологий, биорезонансной стимуляции. При этом преследуется цель получения возможностей управления поведением человека... Израиль основной упор сделал на исследованиях, направленных на достижение человеком качественно новых возможностей за счет саморегуляции, изменения сознания, потенциала физического тела. Кроме того, создаются технические средства программирования поведения человека, действующие на базе математического моделирования символики “каббалы”» [Ратников, 2022, с. 68–69].

Комментарии, как говорится, излишни. Манипуляция – государственная стратегия, используемая «у них», иногда – у нас, для оболванивания «народных масс» и борьбы с инакомыслием. Манипулятор – государство, манипулируемый – народ, группа, необходимая государству для ре-

шения каких-либо собственных государственных интересов.

Хотелось бы остановить внимание на двух моментах:

I) мы можем с полной уверенностью утверждать, что и классические ученые (группа 1) и исследователи-практики (группа 2) и исследователи из группы 3 в целом описывают манипуляцию примерно одинаково: а) это психологическое воздействие; б) имеется манипулятор и его жертва; в) в результате манипуляции манипулятор должен получить какой-то выигрыш, бонус; г) чаще всего это действие скрытое; д) в результате действия происходит угнетение воли манипулируемого. Расхождение в позициях лишь на уровне теоретического осмысления процесса и сконцентрированности на том или ином аспекте манипуляционного воздействия: образ манипулятора, мастерство манипулятора, приемы психологические и риторические, способы защиты и нападения и проч. То есть манипуляция, в самом широком смысле этого слова – это процесс, связанный с принуждением кого бы то ни было к принятию решения или совершению поступка, обусловленного чужой волей (волей манипулятора).

II) рассмотренные выше исследования не затрагивали логический аспект в процессе манипулирования: не представлена логическая схема как самостоятельный предмет исследования, нет оценки потенциала и возможностей данной схемы, отсутствуют указания на логические причины возникновения манипуляции и нет исследований, связанных с вариантами её теоретического (методологического) применения. Поэтому задача, преследуемая нами в рамках настоящей статьи – показать логическое основание процесса манипуляции и обозначить перспективы использования манипуляции как инструмента в развитии научной методологии.

Логика, теория аргументации и манипуляция: к вопросу взаимоотношений

С точки зрения логики как науки о формах и законах правильного мышления манипуляция невозможна, поскольку сама ситуация манипулирования предполагает наличие психологической составляющей, коммуникативного процесса, условности в передаче информации. Логика таких условностей не предусматривает, предполагая, что понятие обладает однозначной формальной и содержательной структурой, что процедура умозаключения осуществляется очевидно и абсолютно правильно, согласно нормам и тре-

бованиям, применимым к процедуре и проч. Именно поэтому «все В есть А, все С есть В, следовательно, все С есть А» – безотносительно к времени, воспринимающему и конкретному наполнению используемых переменных А, В и С. Таким образом, существуя в пространстве и подчиняясь правилам логических законов, никакое манипулирование невозможно.

Безусловно, и в рамках логики существуют вопросы, не предполагающие однозначного ответа (чаще всего это вопросы, связанные с атрибутами тех или иных элементов и спорные моменты в проведении конкретных процедур): логика – наука, которая развивается. В рамках настоящей статьи мы не предполагаем обсуждать вопрос о степени объективности и абсолютности выводов логики, их близость к Истине (если таковая существует вообще). Мы лишь отметим тот факт, что максимы логики: ее приемы, классификационные структуры и методологические принципы – основа основ научного знания, база, создающая возможность научного исследования как такового.

В какой же момент появляется манипуляция? Она возникает тогда, когда предметом наших рассуждений становится понимание, «коммуникация» – дошла ли информация, заложенная в высказывании до адресата и с какой степенью искажения: осознал ли адресат, что $2+2=4$, а не какому-нибудь другому числу, осознал ли он наш педагогический порыв и просветительские мотивы и проч. В целом эту ситуацию можно описать как смену вектора: от Истины к Обоснованности – логика (как Истина) уходит, уступив место «теории аргументации» (как Обоснованности). Именно в этот момент и отрывается пространство для любого типа манипуляций: срывает фактор «желания донести» – реализация цели информативной составляющей коммуникативного процесса с осложнением в зависимости от заинтересованности коммуникатора, иными дополнительными целями – причастность, обязательность, достоверность и проч. атрибуты, связанные с модальным статусом коммуникативного процесса. Поэтому манипуляция – это прежде всего инструмент теории аргументации, а не классической логики.

В теории коммуникации, традиционно, систему инструментов, посредством которых осуществляется манипуляция, принято называть «логическими ошибками». Данное наименование, несмотря на его многократное использование, не совсем корректно, поскольку в логике

ошибок не бывает: логика логична (простите за тавтологию). То, что в теории аргументации принято именовать «ошибкой», связано или с личностным фактором (неумение применять, пользоваться, проводить те или иные процедуры, например, строить ПКС, используя некорректный модус с нарушением общих правил построения), или под «ошибкой» может выступать обращение к вопросу недостаточно изученному и поэтому по-разному рассматриваемому в различных направлениях и школах логики (например, необходимость выделения экзистенциальных высказываний в качестве самостоятельной группы или проблема расширения классификационных пар при характеристике понятия)...

Название приемов манипуляции «логическими ошибками» – стандартное заблуждение, идущее еще от Аристотеля, рассмотревшего эти приемы как «логические» в рамках теории доказательства, хотя и сам он отмечал их коммуникативную, психологическую природу (недаром этот тип аргументов называется «ad hominem» – «к человеку»).

Классификация манипуляции, логические истоки манипуляции, манипуляция и верификация

Если предпринять попытку схематично представить манипуляцию, то два способа такого рода представления, на наш взгляд, являются типовыми: попытка содержательного описания манипуляции (манипуляция в семейных отношениях, манипуляция детьми, манипуляция детей, гендерный аспект манипуляции и проч.) и попытка описания манипуляции через систему сфер, ее использующих (манипуляции в рекламе, в бизнесе, в педагогике и проч.). Бесперспективность настоящего подхода обусловлена тем, что нет никакого ограничения использования манипуляции: она используется всеми и везде. Поэтому в качестве основания для классификации выделим некоторые формальные признаки, на основании которых манипуляцию можно формально классифицировать.

Во-первых, можно говорить о степени осознанности в восприятии манипуляционного процесса манипулируемым. Таковых степеней две: манипуляция на бессознательном уровне (или аттракционный тип) и манипуляция как сознательный выбор в силу каких-либо причин. Бессознательная манипуляция – формирование чувств: от уважения к старшим (не потому, что что-то сделали хорошее, а потому что старшие...). На этом же уровне прививают идеологию и систему

религиозных (шире – морально-религиозных) максим и проч. Манипуляция как сознательный выбор – компромисс с самим собой и с совестью: начальник прав, потому что он начальник или «жираф большой, ему видней»...

Во-вторых, манипуляцию можно классифицировать по характеру полученного в результате продукта – манипуляция деструктивная, как элемент подавления воли ради какой-либо отрицательной цели (доведение до самоубийства, склонения к каким-либо противоправным действиям и проч.) и манипуляция конструктивная, посредством которой прививается положительный навык: этим типом манипуляции широко пользуется педагогика, занимающаяся формированием личности в ребенке и проч.

В-третьих, манипуляцию можно классифицировать, исходя из количества идей, прививаемых в процессе: простая, работающая с одной идеей, и сложная, формирующая позицию, создающая концепцию и проч.

Манипуляция нужна тогда, когда заканчиваются доводы логики (Истины) или эти доводы не могут быть употребимы в принципе. Это ситуация возможна, 1) когда отсутствует классический коммуникативный процесс, который, согласно утверждению Грайса, предполагает стремление коммуникантов к сотрудничеству и соблюдению кооперативных принципов или максимов вежливости [Grice, 1975, с. 67]; 2) когда тезис, предполагаемый к подтверждению, в принципе не может быть доказан (то есть не обладает статусом истинного утверждения); 3) существует проблема с верификацией.

Первой ситуацией довольно подробно занимались специалисты по коммуникации и по «теории аргументации», в результате появился весьма значительный перечень «доводов не по существу» или «доводов к человеку». Доводы «ad hominem» – это система психо- и логических ухищрений, используемых в некорректном ведении спора. Их, опираясь на работу Д. Уолтона, можно подразделить на две (именно на две, а не на три или пять, как предлагал Д. Уолтон [Уолтон, 2002, 34]) группы: абьюзивные и обстоятельные (предвзятые аргументы мы будем рассматривать как аргументы обстоятельные).

К первой группе относятся приемы, пресекающие саму возможность коммуникативного процесса (от грубого «затыкания» оппонента до физического на него воздействия) или направленные на максимальное препятствование его нормальному течению (всевозможные приемы-

оскорбления, высмеивающие те или иные черты личности оппонента). Ко второй группе относятся аргументы (утверждения), упрекающие человека в непоследовательности, в несоблюдении декларируемых принципов, в предвзятости всех видов и разновидностей: от выгоды до школы или традиции. Данный род уловок довольно подробно разбирается в разделе «некорректной аргументации» при анализе ошибок доказательства в преподавании классической логики [Гетманова, 1986; Кириллов, 2006; Свинцов, 1987].

Манипуляция в этом случае максимально коммуникативна, имеет непосредственное отношение к проблеме «диалога», которому препятствуют или которого нет: проста, деструктивна и бессознательна (мы эмоционально реагируем на оскорбления и на прямые нападки, чего и добивается манипулятор).

Вторая из названных ситуаций нашла свое отражение прежде всего в лингвистике, семиотике, герменевтике и непосредственно в логике. В этом случае речь идет: 1) о тезисе, сформулированном некорректно (использовано многозначное слово, художественная конструкция и проч. элементы, не дающие возможности для однозначного смыслового прочтения утверждения – «Что в имени тебе моём?») – в логике эта ошибка называется «неопределенность тезиса»; 2) об информации, представленной в тезисе, которая в силу технических, технологических и прочих причин не может быть проверена – «Есть ли жизнь после смерти»? В логике к этому типу относится ошибка «предвосхищенного основания», когда истинное при определенном условии становится с легкой руки манипулятора объективно истинным утверждением: «В доме А мужчин проживает больше, чем женщин, следовательно, мужчин больше, чем женщин» и т. п.

Манипуляция в данной ситуации – интерпретация и навязывание варианта прочтения тезиса или уверенности в правдоподобии утверждаемого: «отцы и дети»: вместо конъюнкции (**И как И** – связка соединительная, символизирующая преемственность и последовательность) – дизъюнкция (**И как ИЛИ** – разделение и противопоставление), поэтому главными героями романа вместо отца и сына Кирсановых становятся Базаров и Павел Петрович... Получается, что мы читаем роман через призму позиции Писарева, а не следуем логике развития, предлагаемой Тургеневым. «Души (существительное или глагол) прекрасные порывы...» – как прочитаешь, так и будет.

В этой ситуации тезис «олитературируется», а информация, представленная в тезисе, наполняется личностным восприятием и участием манипулятора: «Человек рожден для счастья, как птица для полета», «Пушкин – краеугольный камень русской культуры» и проч. Невозможность проверки в этом случае компенсируется убежденностью манипулятора и, как вариант, административным ресурсом, которым он располагает: «Пушкин – краеугольный камень русской культуры» – сказала учительница литературы и строго посмотрела на класс. Кто же будет оспаривать предложенный тезис при открытом журнале и перспективе посещения школы родителями в случае несогласия! Или «дамоклов меч» в виде закона об «оскорблении чувств верующих», висящий над участниками любой религиозной дискуссии и проч.

Третий заявленный нами случай – самый сложный, связанный с вопросами методологии. В философии науки «верифицируемость» рассматривается как обязательный атрибут научного знания. Не будем в рамках статьи перегружать текст всевозможными цитатами классиков «философии науки» – от Л. А. Микешиной, Г. И. Рузавина, В. Ф. Беркова, П. П. Гайдено, Н. В. Мотрошиловой, В. С. Степина, К. Поппера, Х-Г. Гадамера, И. Лакатоса и мн. других исследователей – это не является предметом исследования настоящей статьи.

С точки зрения логики верифицируемость очевидна там, где существуют факты, обладающие принудительной силой. Это, прежде всего, экспериментальные науки: биология, химия и прочие дисциплины естественного цикла, базирующегося на логике природы, системе объективных закономерностей, которые поддаются (потенциально) числовому измерению и материальной представленности на уровне примера. «Рыба плавает в воде: потому что так устроена, потому что там живет, потому что вон там плавает».

В этом случае манипуляция возможна только на уровне «предпочтения факта»: манипулятор занимается фактологической спекуляцией (фактологическим начетничеством) – выбираем то, что нужно для доказательства заявленного нами тезиса, игнорируя реальную картину. Очень часто этот манипуляционный прием используют маркетологи, подбирающие примеры успешного использования предлагаемого ими товара, забывая о противоположных примерах; этим же страдают социология и иные дисциплины, занимающиеся сбором фактических данных.

Менее очевидна верифицируемость теоретического знания: абстрактные выводы математики, физики, астрономии, философии и проч. иллюстрируются примером (и то не всегда), но не объясняются посредством логики: ни формальной, ни диалектической: их ясность очевидна тем, кто в неё верит, для всех остальных список длиннющей математической формулы на доске – наскальная живопись, созданная непонятным художником в рамках какого-то одному ему (или группе посвященный – «Не геометр да не войдет» (Платон)) известного проекта... Выводы математики, базирующиеся на аксиоматических утверждениях, – выводы, объективные в рамках тех условий, которые принимает человеческая наука настоящего: «Математику уже затем учить надо, что она ум в порядок приводит» (М. В. Ломоносов).

Манипуляция на этом уровне – диктат «традиции», вероятно, обоснованного, но абсолютно не обязательного признания приоритета математики и математических методов (или каких-либо иных теоретических постулатов) как единственно правильных. То же можно сказать о неклассической лингвистике, семиотике, герменевтике, синергетике, ряде направлений в области методологии (в частности, школа Г. П. Щедровицкого) с их многочисленными замысловатыми терминами, конструкциями, моделями и проч. теоретическими фантомами.

Для того, чтобы придать особую значимость собственным исследованиям – так называемую «научность» – «наукотеория» не нашла ничего лучше, чем «придумать язык»: ввести множество новых терминов и ими спекулировать, манипулировать, создавая иллюзию наукообразного изъяснения. А если еще в качестве манипуляционной мишуры цифры, графики и формулы – получается совершенно очаровательная картина: о чем говорил человек – непонятно, какие слова употреблял – неясно, но формулы были, графики показывал, таблицы представлял, цифры складывал – значит, что-то исследовал!

Абсолютно неочевидна верифицируемость знания, базирующегося на социально-культурной составляющей и связанная с исследованием общественных (шире – культурных) абстракций: искусства, религии, эстетики, этики, педагогики, – всего того, что составляет предмет научных интересов культурологии. Манипулятивная составляющая на этом уровне чрезвычайно значительна и является, на наш взгляд, клю-

чевым инструментом обоснования вероятной очевидности какого-либо утверждения.

В ситуации, когда отсутствуют факты (исследователь не имеет возможность созерцать тот или иной процесс, например, игру актеров древнегреческого театра), – обращаются к «мнениям»: воспоминаниям, описаниям, смежным видам что-то где-то когда-то зафиксировавшим. Или, что еще удобнее, прячемся за общепризнанной теорией: люди-то не ошибаются!

В ситуации, когда минимальный вывод предполагает знакомство с огромным объемом дополнительной информации, которая при том далеко не всегда очевидна и подтверждается фактами, например, вопрос взаимоотношения народной (смеховой) и светской (княжеской) культуры в рамках средневекового русского города, даже в аспекте сочетания народных и духовных праздников в конкретном месте, например, в Ярославле в XV веке – обращаемся к «мнению» специалистов, желательно непротиворечивому. А если противоречивому – просто выбираем из списка имен самое именитое и прячемся за его широкой спиной, предоставляя возможность «столпу науки» отдуваться за нас.

Отдельно нужно сказать об элементарных нарушениях правил логического вывода, представленных в этой группе исследований в бесчисленном количестве. Традиционное классическое нарушение – подмена причины следованием: после этого, значит, вследствие этого: «Пушкин посетил, и поэтому написал». А бесконечные цитаты из классиков, а знаменитый «менталитет»: он был русский, поэтому Бог был с ним; а бесконечные предания информативной составляющей тому, у чего ее нет: красное обозначает это, желтое – то, а голубое – третье и т. д., а любовь к параллелям без осознания того, что вывод «по аналогии» (традуктивный) крайне редко бывает истинным (а строго говоря не бывает истинным никогда, даже при наличии тождественных отношений между предметами) – список подобных «ляпов» можно продолжать до бесконечности.

Выводы исследования

Сложившаяся ситуация позволяла и позволяет упрекать гуманитарное знание в его ненаучности, вкусовщине, вторичности по отношению к естественным и точным наукам. Автору статьи, будучи гуманитарием, сложно с данной точкой зрения согласиться, поскольку исследование произведения искусства или элемента культу-

ры – такой же художественный процесс, как и создание этого самого произведения. Ученый-гуманитарий, да простят строгие критики, является художником, предлагающим не только и не столько формальный вывод, который может быть облечен даже в математическую модель и вполне фактологически состоятелен (то есть не без примеров), сколько попытку философского осмысления рассматриваемого вопроса, картину «научного описания» произведения искусства. И этот труд гораздо сложнее, тоньше и даже значимей, чем наблюдение естественника или теоретизирование математика. Безусловно, на этом пути исследователь-гуманитарий, как и прочие исследователи, допускает логические ошибки, не всегда логически состоятелен, не всегда его вывод претендует на статус объективной истины. Но это, прежде всего, работа исследователя над самим собой, четкость постановки задачи и огромная внутренняя дисциплина при научной работе. В противном случае исследователь скатывается в манипуляции, становясь манипулятором для тех, кто знакомится с его трудом и попадает под влияние манипулятора-предшественника.

Сложившаяся ситуация с верифицируемостью гуманитарного знания – предмет отдельного научного исследования. В нашу задачу входит отметить лишь то, что отсутствие формальной «проверяемости» является причиной появления многочисленных концепций-манипуляторов, позволяющих спекулировать в пространстве гуманитарной науки: «я – художник, я так вижу».

Подводя итоги, отметим, что

- 1) манипуляция по своей природе внелогична, психологична и коммуникативна;
- 2) манипуляция является инструментом создания обоснованности;
- 3) манипуляция широко используется в качестве инструмента верификации любого типа знания, прежде всего гуманитарного.

Библиографический список

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности. Москва : Серебряные нити, 2001. 416 с.
2. Бендлер Р. Структура магии. Главная книга по НЛП в мире / Р. Бендлер, Д. Гриндер. Т. 1, 2. Москва : Прайм-Еврознак, 2007. 375 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Москва : Прогресс, 1988. 399 с.
4. Бехтерев В. М. Объективная психология. Москва : Наука, 1991. 475 с.
5. Геген Н. Психология манипуляции и подчинения. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 202 с.
6. Гетманова А. Д. Логика : учебник для студентов пед. вузов. Москва : Высшая школа, 1986. 287 с.
7. Горин С. Оружие – слово. Оборона и нападение / С. Горин, А. Котлячков. Москва : Твои книги, 2018. 352 с.
8. Доценко Е. Л. Психология манипулирования: феномены, механизмы и защита. Москва : ЧеРо, Изд-во МГУ, 1997. 344 с.
9. Зелинский С. А. Манипуляция массами и психоанализ. Манипулирование массовыми психическими процессами посредством психоаналитических методов. Санкт-Петербург : Скифия, 2008. 248 с.
10. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. Москва : Прогресс, 1990. 281 с.
11. Кириллов В. И. Логика : учебник для юридических вузов / В. И. Кириллов, А. А. Старченко. Москва : Юрист, 1998. 253 с.
12. Кондон Ричард. Маньяжурский кандидат. Москва : Амфора, 2005. 511 с.
13. Непряхин Н. 101 совет по противодействию манипуляциям. Москва : Альпина Паблишер, 2012. 57 с.
14. Пиз А. Язык телодвижений / А. Пиз, Б. Пиз. Москва : Эксмо, 2024. 448 с.
15. Ратников Б. Манипуляция сознанием: психологические воздействия и защита от них. Москва : АСТ, 2022. 256 с.
16. Ром Н. Скрытое управление человеком. НЛП в действии. Москва : АРДИС, 2024. 150 с.
17. Свинцов В. И. Логика : учебник для вузов. Москва : Высшая школа, 1987. 286 с.
18. Соловьев В. Р. Манипуляции. Атакуй и защищайся. Москва : Эксмо, 2012. 352 с.
19. Уолтон Д. Аргументы ad hominem. Москва : Институт Фонда «Общественное мнение», 2002. 351 с.
20. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник. Москва : Прогресс, 1990. 366 с.
21. Фромм Э. Бегство от свободы. Минск : Поппури, 1998. 672 с.
22. Холл М. Как оказывать влияние на людей. Как управлять сознанием. Москва : АСТ, Астрель, 2005. 509 с.
23. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком (Психология манипулирования). Москва : АСТ, 2001. 814 с.
24. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. Минск : ТПЦ «Полифакт», 1992. 133 с.
25. Grice H. P. Logic and Conversation // The Logic of Grammar / Ed. By D. Davidson, G. Harman. Encino, Calif.: Dickenson, 1975. P. 64–75.
26. Walter Bowart. Operation mind control // Fontana original, 1978. 300 p.

Reference list

1. Adorno T. Issledovanie avtoritarnoj lichnosti = Research on authoritarian personality. Moskva : Serebrjanye niti, 2001. 416 s.
2. Bendler R. Struktura magii. Glavnaja kniga po NLP v mire = Structure of magic. Global NLP book / R. Bendler, D. Grinder. T. 1, 2. Moskva : Prajm-Evroznak, 2007. 375 s.

3. Bern Je. Iгры, v kotorye igrajut ljudi. Ljudi, kotorye igrajut v igrы = Games played by people. People who play games. Moskva : Progress, 1988. 399 s.
4. Behterev V. M. Ob#ektivnaja psihologija = Objective psychology. Moskva : Nauka, 1991. 475 s.
5. Gegen N. Psihologija manipuljacii i podchinenija = Psychology of manipulation and subordination. Sankt-Peterburg : Piter, 2005. 202 s.
6. Getmanova A. D. Logika = Logic : uchebnik dlja studentov ped. vuzov. Moskva : Vysshaja shkola, 1986. 287 s.
7. Gorin S. Oruzhie – slovo. Oborona i napadenie = Weapon is a word. Defense and attack / S. Gorin, A. Kotljachkov. Moskva : Tvoi knigi, 2018. 352 s.
8. Docenko E. L. Psihologija manipulirovanija: fenomeny, mehanizmy i zashhita = Manipulation psychology: phenomena, mechanisms, and defense. Moskva : CheRo, Izd-vo MGU, 1997. 344 s.
9. Zelinskij S. A. Manipulacija massami i psihoanaliz. Manipulirovanie massovymi psihicheskimi processami posredstvom psihoanaliticheskikh metodik = Mass manipulation and psychoanalysis. Manipulation of mass mental processes through psychoanalytic techniques. Sankt-Peterburg : Skifija, 2008. 248 s.
10. Karnegi D. Kak zavoeyivat' druzej i okazyvat' vlijanie na ljudej = How to win friends and influence people. Moskva : Progress, 1990. 281 s.
11. Kirillov V. I. Logika = Logic : uchebnik dlja juridicheskikh vuzov / V. I. Kirillov, A. A. Starchenko. Moskva : Jurist, 1998. 253 s.
12. Kondon Richard. Man'chzhurskij kandidat = Manchurian candidate. Moskva : Amfora, 2005. 511 s.
13. Neprjahin N. 101 sovet po protivodejstviu manipulacijam = 101 tips to counter manipulation. Moskva : Al'pina Pabliher, 2012. 57 s.
14. Piz A. Jazyk telodvizhenij = Body language / A. Piz, B. Piz. Moskva : Jeksmo, 2024. 448 s.
15. Ratnikov B. Manipulacija soznaniem: psi-vozdejstvija i zashhita ot nih = Manipulation of consciousness: psi influences and protection against them. Moskva : AST, 2022. 256 s.
16. Rom N. Skrytoe upravlenie chelovekom. NLP v dejstvii = Hidden man control. NLP in action. Moskva : ARDIS, 2024. 150 s.
17. Svincov V. I. Logika : uchebnik dlja vuzov = Logic: a textbook for universities. Moskva : Vysshaja shkola, 1987. 286 s.
18. Solov'ev V. R. Manipuljacii. Atakuj i zashhishajsja = Manipulation. Attack and defend. Moskva : Jeksmo, 2012. 352 s.
19. Uolton D. Argumenty ad hominem = Arguments ad hominem. Moskva : Institut Fonda «Obshhestvennoe mnenie», 2002. 351 s.
20. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla = Man in search of meaning : sbornik. Moskva : Progress, 1990. 366 s.
21. Fromm Je. Begstvo ot svobody = Escape from freedom. Minsk : Poppuri, 1998. 672 s.
22. Holl M. Kak okazyvat' vlijanie na ljudej. Kak upravljat' soznaniem = How to influence people. How to manage consciousness. Moskva : AST, Astrel', 2005. 509 s.
23. Shejnov V. P. Skrytoe upravlenie chelovekom (Psihologija manipulirovanija) = Hidden human control (Psychology of manipulation). Moskva : AST, 2001. 814 s.
24. Shostrom Je. Anti-Karnegi, ili Chelovek-manipuljator = Anti-Carnegie, or Manipulative Man. Minsk : TPC «Polifakt», 1992. 133 s.
25. Grice H. P. Logic and Conversation // The Logic of Grammar / Ed. By D. Davidson, G. Harman. Encino, Calif.: Dickenson, 1975. P. 64–75.
26. Walter Bowart. Operation mind control // Fontana original, 1978. 300 p.

Статья поступила в редакцию 31.07.2025; одобрена после рецензирования 22.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 31.07.2025; approved after reviewing 22.08.2025; accepted for publication 11.09.2025

Научная статья
УДК 316.722 (304.2)
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-220
EDN: CXANGV

Городское воображаемое как культурологический концепт

Елизавета Ивановна Спешилова

Старший преподаватель кафедры культурологии, научный сотрудник, заместитель главного редактора Центра развития публикационной активности, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. 173003, г. Великий Новгород, ул. Большая Санкт-Петербургская, 41
e.speshilova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7859-3526>

Аннотация. В статье анализируется городское воображаемое в контексте культурологии города. Цель исследования – выявить эвристический потенциал концепта «городское воображаемое», который определяется как комплекс общезначимых представлений о городе, возникающих в конкретном историческом времени и культурном пространстве. Методологическая основа исследования представлена концепцией производства пространства Анри Лефевра и теорией трёх пространств Эдварда Соджи. Кроме того, в статье рассматриваются различные варианты интерпретации городского воображаемого – антропологический, социологический и семиотический. Аргументируется тезис о том, что семиотический подход к городскому воображаемому является интегральным, то есть объединяет антропологический и социологический подходы, поскольку позволяет анализировать как авторские, личные оптики осмысления городской среды, так и коллективно закреплённые смыслы, связанные с конкретным городом. Показывается, что принципиально значимым в перспективе детализации научного дискурса, посвящённого urban imaginary, является выявление культурологических координат, которые структурируют городское воображаемое. В качестве таких координат детально анализируются бинарные оппозиции «индивидуальное/коллективное», «внутреннее/внешнее», в рамках которых разворачивается формирование различных представлений о городе. Введение в культурологический дискурс концепта «городское воображаемое», обозначающего комплекс ментальных, образных и символических репрезентаций городской среды, которые формируют интегральный образ города, даёт возможность акцентировать внимание исследователей на феномене коллективно устанавливаемого смысла города и его культурных вариациях, что, в свою очередь, позволяет выявить уникальность конкретного города сквозь призму изучения коллективных представлений о нём.

Ключевые слова: культурология города; городское воображаемое; символическое пространство; место; город как культурный проект; семиотика города

Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда, проект № 24-18-00672 «Культурный код города: человек, история, идентичность», <https://rscf.ru/project/24-18-00672/>.

Для цитирования: Спешилова Е. И. Городское воображаемое как культурологический концепт // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 220–227. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-220>. <https://elibrary.ru/CXANGV>

Original article

Urban imaginary as a concept in cultural studies

Elizaveta I. Speshilova

Senior lecturer at department of culturology, research fellow, deputy editor-in-chief of Center for development of publication activity, Yaroslav-the-Wise Novgorod state university. 173003, Veliky Novgorod, Bolshaya Sankt-Peterburgskaya st., 41
e.speshilova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7859-3526>

Abstract. The article analyzes the urban imaginary in cultural studies of the city. The purpose of the study is to identify the heuristic potential of «urban imaginary» concept, which is defined as a complex of universally accepted ideas about the city that emerge in a specific historical time and cultural space. Henri Lefebvre's concept of the production of space and Edward Soja's theory of third spaces provide the methodological framework for this research. In addition, the article

examines various options for interpreting the urban imaginary – anthropological, sociological, and semiotic. The author argues that the semiotic approach to the urban imaginary is integral, i.e., it combines anthropological and sociological approaches, since it allows for the analysis both personal ways of understanding urban space and collectively fixed meanings associated with a particular city. The identification of the cultural coordinates that structure the urban imaginary is fundamentally significant in the perspective of detailing the relevant scientific discourse. The binary oppositions «individual/collective», «internal/external», which determine the formation of various ideas about the city, are analyzed in detail as such coordinates. The introduction of the «urban imaginary» concept, which denotes a complex of mental, figurative and symbolic representations of the urban space that form the integral image of the city, into the cultural studies makes it possible to focus the attention of researchers on the phenomenon of the collectively established meaning of the city and its cultural variations, which, in turn, allows to identify the uniqueness of a particular city through the prism of studying collective ideas about it.

Key words: urban cultural studies; urban imaginary; symbolic space; place; city as cultural project; urban semiotics

The research was funded by the Russian Science Foundation, project № 24-18-00672 «City's cultural code: people, history, identity», <https://rscf.ru/project/24-18-00672/>.

For citation: Speshilova E. I. Urban imaginary as a concept in cultural studies. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 220-227. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-220>. <https://elibrary.ru/CXAHGV>

Введение

Исследования, анализирующие роль воображения в осмыслении города, а также интегрирующие концепт «городское воображаемое» (англ. urban imaginary) в свой научный тезаурус, становятся всё более заметными в российском академическом дискурсе в последние годы [Абашев, 2024; Федотова, 2018; 2024]. Несмотря на то, что концепт «городское воображаемое» возник и получил широкое распространение прежде всего в зарубежном академическом поле [Huysen, 2008; Perry, 2012; Lindner, 2019; Bonakdar, 2021], постепенно определяется место данного концепта в нашей философско-культурологической традиции изучения городов, среди таких более привычных и знакомых понятий, как образ города [Мельникова, 2016], культурный код города [Аванесов, 2024, с. 161–170], городская идентичность [Горнова, 2019] и так далее.

Актуальность дискурса о *городском воображаемом* во многом обусловлена развитием интернет-коммуникаций, цифровых технологий, виртуальной реальности, а также усилением роли образности в восприятии городов. В своём опыте человек реально взаимодействует с довольно ограниченным числом городских пространств, однако при этом имеет вполне определённые представления о многих других городах, которые сформированы на основе их культурных репрезентаций в литературе, искусстве, кинематографе, музыке, средствах массовой информации, цифровой среде и других медиаресурсах. Более того, даже при формировании образа самого близкого, своего города, то есть экзистенциально значимого места проживания, мы ориентируемся не просто на рецепцию отдельных, чувственно воспринима-

емых городских локаций, но на то символическое пространство, которое их сопровождает, на «универсум представлений, который перекрывает физический город», иначе говоря – на *городское воображаемое* [Линднер, 2019, с. 105].

Ранее в своих исследованиях мы выявили теоретические истоки концепта «городское воображаемое» и изучили способы его осмысления в зарубежных научных трудах [Спешилова, 2023; 2025]. В представленной статье мы рассмотрим основные характеристики концепта «городское воображаемое», сфокусируем внимание на его эвристическом потенциале в контексте культурологии города, а также проанализируем различные варианты интерпретации городского воображаемого – антропологический, социологический и семиотический. С нашей точки зрения, принципиально значимым в перспективе детализации научного дискурса, посвящённого urban imaginary, является выявление тех культурологических координат, которые структурируют городское воображаемое.

Методология исследования

Общетеоретические рамки исследования определяются интерпретацией воображения как творческой, ментальной способности человека, играющей значимую роль в процессе познания, которое понимается в постнеклассической науке не просто как отражение реальности, но как конструирование образа реальности с учётом социокультурной детерминации [Стёпин, 2009, с. 293]. В этом контексте воображаемое как результат процесса воображения рассматривается в качестве феномена культуры [Суворов, 2016], или, точнее, в качестве самостоятельно существующей, творящей и хранящей смыслы культуры

системы [Конева, 2016, с. 52], то есть символического пространства, которое определяет образ познаваемого объекта, формирует его идентичность и в конечном счёте оказывает влияние на отношение субъекта к нему. Важным аспектом так понимаемого воображаемого становится включение и образного, и смыслового слоя; иначе говоря, воображаемое имеет не только визуальное, но и вербальное измерение и существенно отличается от понятий иллюзорного, мнимого и фантастического.

Методологической основой исследования городского воображаемого является концепция производства пространства Анри Лефевра [Lefebvre 1974] и теория трёх пространств Эдварда Соджи [Soja 1996; 2000]. Кроме того, поскольку рассмотрение городского воображаемого предполагает анализ универсума представлений и тех смыслов, которые в нём содержатся, применяется семиотический подход к культуре и городу [Barthes, 1997; Лотман, 1999; Эко, 2006].

Результаты исследования

Городское воображаемое: дефиниция концепта

Город как культурный феномен представляет собой не только пространство архитектурных сооружений, путей и узлов, но и символическую область образов и смыслов, определяющих его уникальность и исключительность. Культурный поворот в гуманитарных и городских исследованиях [Митин, 2011] показал, что сфера символического оказывает существенное влияние на трансформацию социальных и пространственных городских структур, позволяет переосмыслить их, сделать частью жизненного мира человека или, напротив, исключить из повседневных практик.

Опираясь на концепцию Анри Лефевра, подчеркнём, что производство пространства, в том числе городского, обусловлено тремя аспектами: пространственными практиками, репрезентациями пространства и пространствами репрезентации [Лефевр, 2015, с. 51–52]. Другими словами, город определяется материально воспринимаемыми конфигурациями объектов, теоретическими концепциями, а также представлениями, наполненными символическими образами и значениями, связанными с городской средой. Именно последние относятся к *городскому воображаемому*.

Эдвард Соджа, развивая идеи Анри Лефевра, отмечает три вектора теоретического осмысления городской среды [Soja, 2000, р. 10–11]: город

как первое, реальное пространство – это определённые физические объекты и воспринимаемые пространственные практики; город как второе, воображаемое пространство – это ментальные образы и представления о нём; и, наконец, город как третье, проживаемое пространство является одновременно реальным и воображаемым, объективно данным и субъективно осмысливаемым местом экзистенциальной реализации личности.

Представления о городе, или ментальные репрезентации городской среды, то есть *городское воображаемое*, с одной стороны, содержат бесконечное и гетерогенное пространство значений, некое неопределённое и в принципе не определяемое множество, всех членов которого невозможно ясно идентифицировать [Касториadis, 2003, с. 422]. Однако, с другой стороны, среди всего этого множества значений, которые характеризуют конкретную городскую среду, можно выделить те, что являются общепризнанными, интересубъективными и ключевыми для определённой территории. В этом отношении городское воображаемое можно определить как множество общезначимых представлений о городе, возникающих в конкретном историческом времени и культурном пространстве и, в итоге, определяющих его (города) образ. Другими словами, городское воображаемое представляет собой совокупность ментальных, образных и символических репрезентаций городской среды, которые формируют интегральный образ города. В качестве примеров фиксации *городского воображаемого* можно привести репрезентации города в художественной литературе, искусстве или кинематографе, которые отражают различные представления о городе и впоследствии порождают новые городские маршруты и знаковые места.

Городское воображаемое как феномен культуры: семиотический подход

Канадский исследователь Пьер Делорм, рассматривая историю развития темы *l'imaginaire urbain*, справедливо пишет о том, что *городское воображаемое* нередко используется в научных работах весьма метафорично и в зависимости от контекста может обозначать что угодно [Delorme, 2005]. Безусловно, для использования термина не в роли научной метафоры, а в качестве концепта, заполняющего реально существующую лауну в изучении какого-либо явления, требуется определить его, задать такие характеристики, которые будут отличать его от всего остального. С. А. Аскольдов пишет, что «концепт есть мысленное образование, которое

замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [Аскольдов, 1997, с. 269], а С. Ю. Степанов определяет концепт как «сгусток культуры в сознании человека» [Степанов, 2001, с. 43]. Городское воображаемое как культурологический концепт сосредотачивает в себе множество образов и смыслов, характеризующих культурные особенности конкретной городской территории.

Семиотика в целом и семиотика города в частности позволяет провести методологические дистинкции в отношении того, что следует относить к городскому воображаемому, благодаря различению денотации и коннотации [Эко, 2006]. Всё, что относится к области денотации, то есть определяет город прямо и буквально (исторические факты, географические, экономические и демографические параметры) не является *городским воображаемым*. Всё, что относится к области коннотации, то есть обозначает город символически, аксиологически, эстетически (в художественных произведениях, изобразительном искусстве и пр.), можно отнести к *городскому воображаемому*. Например, представление о том, что Санкт-Петербург – это город, основанный в 1703 году Петром I, не относится к области воображаемого, поскольку отражает конкретный исторический факт, тогда как представление о том, что Санкт-Петербург – культурная столица России или Северная Венеция, относится уже к коннотативной сфере и, следовательно, является частью *городского воображаемого*, поскольку фиксирует конкретные культурные смыслы, связанные с Санкт-Петербургом. Равным образом мы можем использовать различие денотации и коннотации при описании иных территориальных образований, например, при изучении русской провинции имеют значение не столько географические параметры, сколько социокультурные, художественно-образные и ментально детерминированные признаки [Злотникова, 2019].

Кроме того, при рассмотрении городского воображаемого важно учитывать, кто является субъектом воображения – индивид или сообщество. Акцент на личном, персональном осмыслении городской среды в контексте её аксиологической, эстетической и экзистенциальной значимости для субъекта подразумевает антропологический подход. В этом случае мы выявляем то, как именно конкретный человек воображает тот или иной город, как он его интерпретирует (как место личной реализации, территорию комфорта

или экономической выгоды и пр.) и как выстраивает в этом городе свою жизненную стратегию. Изучение того, как город воображается определённым сообществом, то есть коллективно, происходит в контексте социологии культуры. При этом фокусируется внимание на тех образах и смыслах города, которые конструируются в рамках конкретной культуры и конкретного сообщества, а также на тех социальных практиках, которые свойственны той или иной городской локации. С нашей точки зрения, семиотический подход к городскому воображаемому является интегральным, то есть объединяет антропологический и социологический подходы, поскольку позволяет анализировать как авторские, личные оптики осмысления городской среды, так и коллективно закреплённые значения того или иного места. «Город по существу и семантически является местом нашей встречи с другим» [Barthes, 1997, p. 171], знаковым пространством, в котором пересекаются разнообразные оптики, и именно семиотика даёт возможность понять скрытые смыслы, закодированные в городской среде, и выявить городское воображаемое.

Культурологические координаты городского воображаемого

В условиях междисциплинарности и многосторонности дискурса о *городском воображаемом* особенно ценными становятся конкретизация, систематизация и выявление тех «координат», которые задают структуру *воображаемого*. По аналогии с тем, как А. В. Конева, опираясь на работу «Антропологические структуры воображаемого» Жильбера Дюрана [Durand 1963], выделяет ряд координат социального воображаемого, в которых «разворачивается “игра” коллективных представлений»: «пространство/время, тождество/различие, верх/низ, собственное/чуждое, мужское/женское, возможное/пережитое» [Конева, 2016, с. 58], мы предлагаем определить некоторые культурологические координаты *городского воображаемого*.

Индивидуальное / коллективное. Прежде всего, как мы ранее отметили, городское воображаемое может быть индивидуальным или коллективным. В своём ключевом произведении «Неместа. Введение в антропологию гипермодерна» Марк Оже показывает, что в «пространственных структурах <...> сочетаются темы личного и коллективного» [Оже, 2017, с. 68]. Городское пространство является точкой взаимодействия индивидов, в которой реализуются те или иные индивидуальные и коллективные практики.

Именно человек или сообщество, осмысляя территорию в контексте определённого символического порядка и формируя эмоциональную привязанность к ней, превращает абстрактное пространство в коллективно или персонально значимое место. Иначе говоря, человек или сообщество воображает пространство в рамках конкретной культуры, вписывает пространство в определённую систему координат (опасное/безопасное, спокойное/тревожное и т. д.) и таким образом осваивает его, то есть преобразовывает пространство в место. С точки зрения М. Оже, антропологическое место – это конкретная и символическая конструкция пространства, которая является «смыслоорганизующим принципом» для тех, кто это пространство населяет [Оже, 2017, с. 57–58]. Такая символическая конструкция определяет *уместность* тех или иных действий в рамках некоторой территории и выражает опыт соотнесения человека с миром. Место пронизано воображаемыми значениями, наполнено знаками и символами, в нём отражаются идеи, память о прошлом и различные приметы, которые могут считываться жителями и расшифровываться внешними наблюдателями, обладающими соответствующим кодом для чтения пространственного текста. В этом отношении город в целом, безусловно, представляет собой место, даже несмотря на то, что отдельные его локации могут быть лишены семантической нагрузки.

Внутреннее / внешнее. Теоретически важным моментом для структурирования городского воображаемого является проведение различия между репрезентациями пространства, созданными изнутри – жителями конкретной территории, и репрезентациями, созданными извне – например, путешественниками, художниками или писателями, которые могут быть знакомы с территорией или на основе ограниченного опыта, или вовсе только на основе других культурных дискурсов. Говоря о воображении территорий, Д. Шартье показывает, например, что Север является результатом двойного восприятия, в котором внешние, западные репрезентации являются доминирующими и представляют Север не столько «местом», сколько «пространством», выделяя такие его характеристики, как холод, безжизненность, изолированность, пустота, и игнорируя реальный жизненный опыт людей, проживающих на этой территории [Chartier, 2018]. При этом внешний и внутренний дискурсы о Севере оказываются почти автономными: одномерные представления о Севере как о далё-

ком, нежилом и замороженном белом мире, который служит источником ресурсов, совершенно не учитывают представления о Севере коренных народов.

Ярким примером различия между *городским воображаемым*, сконструированным внешними акторами, и тем, что произведено самими жителями, является *городское воображаемое* Челябинска. Извне Челябинск воображается как суровый и индустриальный город, тогда как сами горожане, особенно деятели искусства, корректируют этот стереотипный образ, формируя представление о Челябинске как о пространстве творчества [Канищева, 2025; Шлемова, 2025] со своими уютными, тёплыми локациями, наполненными позитивными культурными смыслами. В связи с этим стоит отметить необходимость усложнять городское воображаемое различных территорий и применять подход, который будет учитывать не просто существующие клише, описывающие тот или иной город, но и гуманитарные, культурные аспекты данной территории, важные для самих жителей.

Иные культурологические координаты городского воображаемого разворачиваются в рамках таких бинарных оппозиций, как *свой/чужое*, *вербальное/визуальное*, *позитивное/негативное*, которые требуют отдельного углубленного рассмотрения. В рамках данного исследования дополнительно подчеркнём только то, что, хотя сам концепт «городское воображаемое» сформировался в зарубежной научной традиции, на наш взгляд, он может вполне успешно интегрироваться в контекст нашей отечественной традиции культурологического осмысления города. В классических для российской культурологии трудах звучала тема воображения в отношении понимания города, хотя сам термин городское воображаемое долгое время, конечно, не использовался. Так, Н. П. Анциферов, в монографии «Душа Петербурга» писал о художественном воображении, благодаря которому, несмотря на различие авторов и школ, формировался определённый образ Петербурга [Анциферов, 1922]. М. С. Каган, рассматривая своеобразие культуры российских городов, разграничивал три сферы: материальную культуру, художественную культуру и духовную культуру, которая объединяет три основные формы духовного освоения человеком действительности – ее познание, ее ценностное осмысление, ее идеальное (проективное) преобразование силою воображения [Каган, 2006]. Рост числа современных российских исследова-

ний, успешно применяющих концепт «городское воображаемое», свидетельствует о том, что эта тема становится всё более органичной для отечественной культурологии города.

Заключение

Проведённое нами исследование позволяет считать, что эвристический потенциал концепта «городское воображаемое» заключается в акцентировании внимания исследователей на феномене коллективно устанавливаемого смысла города и его культурных вариациях, что позволяет выявить уникальность конкретного города сквозь призму изучения коллективных представлений о нём. Важным аспектом городского воображаемого становится включение не только образного, но и смыслового слоя. Воображение как высшая способность разума создаёт идеи, или смыслообразы [Голосовкер, 2012, с. 57], которые определяют наше отношение к конкретному явлению и, в частности, к городской среде.

Представленное в статье определение «городского воображаемого» демонстрирует, что этот концепт существенно отличается по своему содержанию от понятий мнимого, фантастического, фиктивного и тесно ассоциируется с понятиями ментального и символического. Воображение – это не просто формирование некоторого визуального образа объекта, но познавательная способность, направленная на осмысление реальных явлений во всей их полноте, выходящей за пределы чувственной данности. Культурологическое значение воображения в рамках городских исследований состоит в том, что оно позволяет рассматривать городскую действительность не как хаотичный набор дискретных фактов, а как культурный феномен, как жизненный мир, наполненный смыслом, ценностью и значимостью для человека.

Библиографический список

1. Абашев В. В. Воображая Пермь // ПЕРММ. Музей современного искусства : сайт. URL: <https://permm.ru/~vladimir-abashev-voobrazhaya-perm> (дата обращения: 12.08.2025).
2. Аванесов С. С. Город как культурный проект. Москва : Индрик, 2024. 256 с.
3. Анциферов Н. П. Душа Петербурга. Петербург : Брокгауз–Ефрон, 1922. 227 с.
4. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Москва : Academia, 1997. С. 267–279.
5. Голосовкер Я. Э. Имагинативный абсолют. Москва : Академический проспект, 2012. 318 с.
6. Горнова Г. В. Городская идентичность: фило-софско-антропологические основания. Омск : Амфора, 2019. 167 с.
7. Злотникова Т. С. Провинциальный дискурс русской культуры // Философские науки. 2019. Т. 62, № 11. С. 14–26. <https://doi.org/10.30727/0235-1188-2019-62-11-14-26>.
8. Каган М. С. Град Петров в истории русской культуры: история Санкт-Петербурга от основания до наших дней, постижение прошлого, осмысление настоящего, взгляд в будущее. Санкт-Петербург : Паритет, 2006. 477 с.
9. Канищева Е. В. Образ города в нарративах деятелей искусства (на материале челябинского текста) // Urbis et Orbis. Микроистория и семиотика города. 2025. Т. 5, № 1. С. 70–78. [https://doi.org/10.34680/urbis-2025-5\(1\)-70-78](https://doi.org/10.34680/urbis-2025-5(1)-70-78).
10. Касториадис К. Воображаемое установление общества / пер с фр. Г. Волковой, С. Офертаса. Москва : Гнозис ; Логос, 2003. 480 с.
11. Конева А. В. Понятие и структура социального воображения // Вопросы философии. 2016. № 5. С. 51–59.
12. Лефевр А. Производство пространства / пер. с фр. И. Стаф. Москва : Strelka Press, 2015. 432 с.
13. Линднер Р. Текстура, воображаемое, габитус: ключевые понятия культурного анализа в урбанистике / пер. с нем. К. Левинсона // Собственная логика городов: Новые подходы в урбанистике. Москва : Новое литературное обозрение, 2019. С. 101–116.
14. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. Москва : Языки русской культуры, 1999. 464 с.
15. Мельникова С. В. Образ города и его функционирование в культурно-историческом контексте: к постановке проблемы (на примере Екатеринбурга) / С. В. Мельникова, О. С. Поршнева // Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки. 2016. № 11 (4). С. 166–172.
16. Митин И. На пути к воображаемой географии: два поворота, три пространства // Топос. Литературно-философский журнал. 2011. № 1. С. 62–73.
17. Оже М. Не-места. Введение в антропологию гипермодерна / пер. с фр. А. Ю. Коннова. Москва : Новое литературное обозрение, 2017. 136 с.
18. Спешилова Е. И. Urban imaginary в контексте исследований городской среды // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2023. № 4 (38). С. 60–79.
19. Спешилова Е. И. Культурное пространство города: перекрестья социального и географического воображения // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2025. Т. 19, № 1. С. 105–113.
20. Степанов С. Ю. Концепт // Константы: Словарь русской культуры. Москва : Академический проект, 2001. С. 43–80.
21. Стёпин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика:

философия, наука, культура. Санкт-Петербург : Издательский дом «Миръ», 2009. С. 249–295.

22. Суворов Н. Н. Наступление воображаемого: воображаемое как феномен культуры // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2016. № 2 (27). С. 73–81.

23. Федотова Н. Г. Urban imaginary как символический капитал города // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 2. С. 228–233. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2018-20033>.

24. Федотова Н. Г. Православные образы в городском воображаемом Великого Новгорода // Визуальная теология. 2024. Т. 6, № 2. С. 368–381. <https://doi.org/10.34680/vistheo-2024-6-2-368-381>.

25. Шлемова Н. Н. Цифровые формы репрезентации символических кодов Челябинска // Urbis et Orbis. Микроистория и семиотика города. 2025. Т. 5, № 1. С. 115–130. [https://doi.org/10.34680/urbis-2025-5\(1\)-115-130](https://doi.org/10.34680/urbis-2025-5(1)-115-130).

26. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. Санкт-Петербург : Symposium, 2006. 544 с.

27. Barthes R. Semiology and the urban // Rethinking architecture. London, New York: Routledge, 1997. P. 158–164.

28. Bonakdar A., Audirac I. City Planning, Urban Imaginary, and the Branded Space: Untangling the Role of City Plans in Shaping Dallas's Urban Imaginaries // Cities. 2021. 117. 103315.

29. Chartier D. Qu'est-ce que l'imaginaire du Nord? Principes éthiques // Montréal et Harstad (Norvège), Imaginaire Nord et Arctic Arts Summit, coll. «Isberg». 2018. P. 157–160.

30. Delorme P. De l'école de Chicago à l'imaginaire urbain // La ville autrement. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2005. P. 9–27.

31. Durand G. Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Paris : Presses universitaires de France, 1963. 550 p.

32. Huyssen A. (Ed.). Other Cities, Other Worlds. Urban Imaginaries in a Globalizing Age. Durham : Duke University Press, 2008. 336 p.

33. Lefebvre H. La production de l'espace. Paris : Anthropos, 1974. 485 p.

34. Lindner Ch., Meissner M. (Eds.). The Routledge Companion to Urban Imaginaries. Ed. by. London, New York : Routledge, 2019. 480 p.

35. Perry N. Ethnography of a Concept: Rethinking the Urban Imaginary // Hidden Cities: Understanding Urban Popcultures. Oxford : Inter-Disciplinary Press, 2012. P. 73–83.

36. Soja E. W. Thirdspace. Journey to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places. Blackwell Publishing, 1996. 334 p.

37. Soja E. W. Postmetropolis. Critical Studies of Cities and Regions. Blackwell Publishing, 2000. 462 p.

Reference list

1. Abashev V. V. Voobrazhaja Perm' = Imagining Perm // PERMM. Muzej sovremennogo iskusstva : sajt.

URL: <https://permm.ru/~vladimir-abashev-voobrazhaya-perm> (data obrashhenija: 12.08.2025).

2. Avanesov S. S. Gorod kak kul'turnyj proekt = City as a cultural project. Moskva : Indrik, 2024. 256 s.

3. Anciferov N. P. Dusha Peterburga = Soul of St. Petersburg. Peterburg : Brokgauz–Efron, 1922. 227 c.

4. Askol'dov S. A. Koncept i slovo = Concept and word // Russkaja slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta. Moskva : Academia, 1997. S. 267–279.

5. Golosovker Ja. Je. Imaginativnyj absoljut = Imaginative absolute. Moskva : Akademicheskij prospekt, 2012. 318 s.

6. Gornova G. V. Gorodskaja identichnost': filosofsko-antropologicheskie osnovaniya = Urban identity: philosophical and anthropological foundations. Omsk : Amfora, 2019. 167 s.

7. Zlotnikova T. S. Provincial'nyj diskurs russkoj kul'tury = Provincial discourse of Russian culture // Filosofskie nauki. 2019. T. 62, № 11. S. 14–26. <https://doi.org/10.30727/0235-1188-2019-62-11-14-26>

8. Kagan M. S. Grad Petrov v istorii russkoj kul'tury: istorija Sankt-Peterburga ot osnovaniya do nashih dnei, postizhenie proshlogo, osmyslenie nastojashhego, vzgljad v budushhee = Grad Petrov in the history of Russian culture: the history of St. Petersburg from the foundation to the present, comprehending the past, understanding the present, looking into the future. Sankt-Peterburg : Paritet, 2006. 477 s.

9. Kanishheva E. V. Obraz goroda v narrativah dejatelej iskusstva (na materiale cheljabinskogo teksta) = The image of the city in the narratives of artists (based on the material of the Chelyabinsk text) // Urbis et Orbis. Mikroistorija i semiotika goroda. 2025. T. 5, № 1. S. 70–78. [https://doi.org/10.34680/urbis-2025-5\(1\)-70-78](https://doi.org/10.34680/urbis-2025-5(1)-70-78).

10. Kastoriadis K. Voobrazhaemoe ustanovlenie obshhestva = Imaginary establishment of society / per s fr. G. Volkovoj, S. Ofertasa. Moskva : Gnozis ; Logos, 2003. 480 s.

11. Koneva A. V. Ponjatje i struktura social'nogo voobrazhenija = Concept and structure of social imagination // Voprosy filosofii. 2016. № 5. S. 51–59.

12. Lefevr A. Proizvodstvo prostranstva = Space production / per. s fr. I. Staf. Moskva : Strelka Press, 2015. 432 s.

13. Lindner R. Tekstura, voobrazhaemoe, gabitus: ključevye ponjatija kul'turnogo analiza v urbanistike = Texture, imaginary, habitus: key notions of cultural analysis in urbanism / per. s nem. K. Levinsona // Sobstvennaja logika gorodov: Novye podhody v urbanistike. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2019. S. 101–116.

14. Lotman Ju. M. Vnutri mysljashhih mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istorija = Inside thinking worlds. Man – text – semiosphere – history. Moskva : Jazyki russkoj kul'tury, 1999. 464 s.

15. Mel'nikova S. V. Obraz goroda i ego funkcionirovanie v kul'turno-istoricheskom kontekste: k postanovke problemy (na primere Ekaterinburga) = The image of the city and its functioning in a cultural and his-

torical context: to the formulation of the problem (on the example of Yekaterinburg) / S. V. Mel'nikova, O. S. Porshneva // *Izvestija Ural'skogo federal'nogo universiteta. Serija 3: Obshhestvennye nauki*. 2016. № 11 (4). S. 166–172.

16. Mitin I. Na puti k voobrazhaemoj geografii: dva povorota, tri prostranstva = Towards imaginary geography: two turns, three spaces // *Topos. Literaturno-filosofskij zhurnal*. 2011. № 1. S. 62–73.

17. Ozhe M. Ne-mesta. Vvedenie v antropologiju gipermoderna = Non-places. Introduction to hypermodern anthropology / per. s fr. A. Ju. Konnova. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2017. 136 s.

18. Speshilova E. I. Urban imaginary v kontekste issledovanij gorodskoj sredy = Urban imaginary in the context of urban environment research // *ИПАЭНМА. Problemy vizual'noj semiotiki*. 2023. № 4 (38). S. 60–79.

19. Speshilova E. I. Kul'turnoe prostranstvo goroda: perekrest'ja social'nogo i geograficheskogo voobrazhenija = Cultural space of the city: crosshairs of social and geographical imagination // *Ojkumena. Regionovedcheskie issledovanija*. 2025. T. 19, № 1. S. 105–113.

20. Stepanov S. Ju. Koncept = Soncept // *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva : Akademicheskij proekt, 2001. S. 43–80.

21. Stjopin V. S. Klassika, neklassika, postneklassika: kriterii razlichenija = Classical, non-classical, post-classical: discrimination criteria // *Postneklassika: filosofija, nauka, kul'tura*. Sankt-Peterburg : Izdatel'skij dom «Mir», 2009. S. 249–295.

22. Suvorov N. N. Nastuplenie voobrazhaemogo: voobrazhaemoe kak fenomen kul'tury = The coming of the imaginary: imaginary as a cultural phenomenon // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*. 2016. № 2 (27). S. 73–81.

23. Fedotova N. G. Urban imaginary kak simbolicheskij kapital goroda = Urban imaginary as symbolic capital of the city // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2018. № 2. S. 228–233. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2018-20033>.

24. Fedotova N. G. Pravoslavnye obrazy v gorodskom voobrazhaemom Velikogo Novgoroda = Orthodox images in the urban imaginary of Veliky Novgorod // *Vizual'naja teologija*. 2024. T. 6, № 2. S. 368–381. <https://doi.org/10.34680/vistheo-2024-6-2-368-381>.

25. Shlemova N. N. Cifrovye formy reprezentacii simbolicheskikh kodov Cheljabinska = Digital forms in representing Chelyabinsk symbolic codes // *Urbis et Orbis. Mikroistorija i semiotika goroda*. 2025. T. 5, № 1. S. 115–130. [https://doi.org/10.34680/urbis-2025-5\(1\)-115-130](https://doi.org/10.34680/urbis-2025-5(1)-115-130).

26. Jeko U. Otsutstvujushhaja struktura. Vvedenie v semiologiju = Missing structure. Introduction to Semiology. Sankt-Peterburg : Symposium, 2006. 544 s.

27. Barthes R. Semiology and the urban // *Rethinking architecture*. London, New York: Routledge, 1997. P. 158–164.

28. Bonakdar A., Audirac I. City Planning, Urban Imaginary, and the Branded Space: Untangling the Role of City Plans in Shaping Dallas's Urban Imaginaries // *Cities*. 2021. 117. 103315.

29. Chartier D. Qu'est-ce que l'imaginaire du Nord? Principes éthiques // *Montréal et Harstad (Norvège), Imaginaire Nord et Arctic Arts Summit*, coll. «Isberg». 2018. P. 157–160.

30. Delorme P. De l'école de Chicago à l'imaginaire urbain // *La ville autrement*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2005. P. 9–27.

31. Durand G. Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Paris : Presses universitaires de France, 1963. 550 p.

32. Huyssen A. (Ed.). Other Cities, Other Worlds. Urban Imaginaries in a Globalizing Age. Durham : Duke University Press, 2008. 336 p.

33. Lefebvre H. La production de l'espace. Paris : Anthropos, 1974. 485 p.

34. Lindner Ch., Meissner M. (Eds.). The Routledge Companion to Urban Imaginaries. Ed. by. London, New York : Routledge, 2019. 480 p.

35. Perry N. Ethnography of a Concept: Rethinking the Urban Imaginary // *Hidden Cities: Understanding Urban Popcultures*. Oxford : Inter-Disciplinary Press, 2012. P. 73–83.

36. Soja E. W. Thirdspace. Journey to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places. Blackwell Publishing, 1996. 334 p.

37. Soja E. W. Postmetropolis. Critical Studies of Cities and Regions. Blackwell Publishing, 2000. 462 p.

Статья поступила в редакцию 25.07.2025; одобрена после рецензирования 15.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 25.07.2025; approved after reviewing 15.08.2025; accepted for publication 11.09.2025.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья

УДК 316.722 + 7.034 + 72.03

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-228

EDN: GTGZZK

Гипотеза русского Возрождения в контексте культуры России конца XV–XVI веков

Лариса Викторовна Никифорова

Доктор культурологии, профессор кафедры теории и истории культуры, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. 191186, Санкт-Петербург, наб. Реки Мойки, 48
nikiforova_lv@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9811-2411>

Аннотация. Попытки найти в русской культуре сходство с европейской эпохой Возрождения можно представить в трех основных вариантах. Первый – метафорический, когда речь идет о расцвете, достижениях, этот вариант не связан напрямую с поисками подобий европейскому Возрождению (например, Н. А. Бердяев о русском ренессансе начала XX века). Второй связан с поисками ренессансных черт, преимущественно, в литературе, но с широкими общекультурными выводами (например, Д. Лихачев о русском Предвозрождении XV–XVI веков, В. Кожин о русском государственном ренессансе XVII–XVIII веков). Такой подход является частью проблематики региональных (восточных) ренессансов и получил обстоятельную и справедливую критику. Третий вариант – определение контактов русской культуры с ренессансной Европой, в том числе участие итальянских мастеров в больших государственных архитектурных заказах конца XV–XVI веков как составная часть итальянского Ренессанса (Д. О. Швидковский о «московском Ренессансе»). Хотелось бы обратить внимание культурологов на ряд современных исследований архитектурных памятников, в которых вопрос о происхождении и семантике форм шатровых и многопрестольных храмов XVI века выходит на специфику контактов России и ренессансной Европы (А. Л. Баталов, Л. А. Беляев). Авторы приходят к выводу, что опыт ренессансных мастеров был использован для решения не ренессансных, а собственно русских религиозно-политических и историософских задач, связанных с изобретением символов царства в иконических образах исторического Иерусалима. Этот подход коррелирует с наиболее современными концепциями Ренессанса как уникальной версии историко-культурного процесса, имевшего общемировые последствия. С этой точки зрения вопрос переопределяется: вместо поисков аналогий с ренессансной культурой – рассмотрение форм и содержания контактов с европейской культурой. Тот факт, что контакты России с европейской ренессансной культурой были добровольными, является также уникальной историко-культурной ситуацией в масштабе мировой культуры.

Ключевые слова: Ключевые слова: история русской культуры; Ренессанс; культурные контакты; шатровые церкви; многопрестольные церкви; иеротопия; иконографический взрыв

Статья подготовлена в рамках проекта РГПУ им. А. И. Герцена по созданию учебника «История культуры России с древнейших времен до современности», 2025 год.

Для цитирования: Никифорова Л. В. Гипотеза русского Возрождения в контексте культуры России конца XV–XVI веков // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 228–239. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-228>. <https://elibrary.ru/GTGZZK>

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Original article

The hypothesis of the russian Renaissance in the context of russian culture in the late XV-th – XVI-th centuries**Larisa V. Nikiforova**

Doctor of culturology, professor at department of theory and history of culture, Herzen Russian state pedagogical university. 191186, St. Petersburg, Moika River emb., 48
 nikiforova_lv@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9811-2411>

Abstract. Attempts to find the similarities in Russian culture with the European Renaissance can be presented in three main variants. The first is metaphorical, when we talk about flourishing, achievements, and do not relate directly to the similarities with the European Renaissance (for example, N. A. Berdyaev on the Russian Renaissance of the early 20-th century). The second is related to the search for Renaissance features, primarily in literature, but with broad general cultural conclusions (for example, D. Likhachev on the Russian Pre-Renaissance of the 15th–16th centuries, V. Kozhinov on the Russian state Renaissance of the 17-th-18-th centuries). This approach is part of the problematic of regional (Eastern) Renaissances and has received thorough and fair criticism. The third is the definition of contacts between Russian culture and Renaissance Europe, including the participation of Italian masters in large state building projects of the late 15-th–16-th centuries as a direct continuation of the Italian Renaissance (D. O. Shvidkovsky on the «Moscow Renaissance»). I would like to draw the attention of researchers of culture to a number of contemporary studies of architectural monuments, in which the question of the origin and semantics of the forms of tent-roofed and multi-altar churches of the 16th century manifests the specifics of contacts between Russia and Renaissance Europe (A. Batalov, L. Belyaev). The authors come to the conclusion that the experience of Renaissance masters was used to solve not Renaissance issues, but specifically Russian religious, political and historiosophical problems associated with the invention of symbols of the tzardom in the iconic images of historical Jerusalem. This approach correlates with recent concepts of the Renaissance as a unique version of the historical and cultural process that had worldwide consequences. From this point of view, the question is redefined: instead of looking for analogies with Renaissance culture, we should pay attention to the forms and content of contacts with European culture. The fact that Russia's contacts with European Renaissance culture were voluntary and self-imposed is also a unique historical and cultural situation on the scale of world culture.

Key words: history of Russian culture; Renaissance; cultural contacts; tent-roofed churches; multi-altar churches; hierotopy; iconographic explosion

The article was prepared as part of the project of Herzen Russian state pedagogical university to create a textbook «History of the Russian culture from ancient times to the present», 2025.

For citation: Nikiforova L. V. The hypothesis of the russian Renaissance in the context of russian culture in the late XV-th–XVI-th centuries. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 228-239. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-228>. <https://elibrary.ru/GTGZZK>

Введение

В исторической культурологии есть тенденция присваивать имена эпохам и есть интерес к синхронным историческим процессам. В связи с этим именование «древнерусский» применительно к русскому средневековью кажется архаизмом, затуманивающим, а не проясняющим типологические черты исторической эпохи. Также не вполне продуктивны попытки называть некоторые эпохи русской истории Возрождением, проводя прямые аналогии с эпохой европейского Ренессанса.

Задача статьи – показать, как на современном этапе развития науки о культуре стоит видеть специфику русской культуры, синхронной евро-

пейскому Ренессансу, а также характер взаимоотношений между русским и европейским мирами. Автор статьи опирается на широкое понимание культуры как сферы человеческой деятельности, на идею исторической типологии культуры, в которой описание исторической эпохи основывается на «ансамбле признаков», позволяющих схватить целостность культурно-исторического феномена [Мосолова, 2023, с. 109]. Статья адресована, прежде всего преподавателям культурологии, истории культуры, которые должны уметь представлять сложные исторические процессы схематически, обобщенно, но не упустив главного.

Поиски русского Ренессанса в контексте гипотезы восточных Ренессансов: историографическое резюме

В историографии не раз возникал соблазн найти эпоху Возрождения в русской культуре. Такие попытки можно представить в трех основных вариантах. Первый – метафорический, когда речь идет о расцвете, достижениях, новациях и не связан напрямую с поисками подобий европейскому Возрождению. Так, например русскую религиозно-философскую мысль начала XX века Н. А. Бердяев называл русским духовным ренессансом. Среди ее истоков он видел русский марксизм, литературно-философское творчество русских писателей во главе с Ф. М. Достоевским, Л. Н. Толстым, Д. С. Мережковским, западную идеалистическую философию, поэзию и драматургию символизма. Впрочем, Бердяев называл то же явление «модернизмом на православной почве», то есть параллелей с историческим ренессансом искал [Бердяев, 1935, с. 5]. А. А. Ермичѳев напоминает: «все, написанное Бердяевым — и о Ренессансе тоже, — наукой не является, а является выражением его мятущейся, изменчивой мысли <...> Ренессанс Бердяева с европейским Возрождением XIV–XVI веков не имеет ничего общего» [Ермичѳев]. Метафора Ренессанса применительно к русской культуре, как и любой другой, продолжает жить, но не претендует на историко-типологические обобщения.

Второй вариант связан с поисками ренессансных черт, преимущественно, в русской литературе, а через нее и в культуре в целом. Так, оспаривая принадлежность классицизму М. В. Ломоносова, Г. А. Гуковский предлагал видеть в нем «последнего великого представителя традиции культуры Возрождения в поэзии» [Гуковский, 1939, с. 108]. И. И. Иоффе, исходя из тезиса о том, что Ренессанс это явление, охватившее все европейские народы, предложил развернутую периодизацию русского Возрождения, в котором Предвозрождение или подготовка Ренессанса приходится на XVI век, ранний Ренессанс на XVII, а высоким Ренессансом становится век XVIII [Иоффе]. Д. С. Лихачев писал о Предвозрождении XV–XVI вв., которое не перешло в настоящее Возрождение. В творчестве Феофана Грека, Андрея Рублева, Дионисия, в житийной литературе, «Повести о Петре и Февронии» Д. С. Лихачев видел пробуждение индивидуальности, особый психологизм и динамику, «рвущую со старым и устремляющуюся вперед» [Лихачев, 1984, с. 480]. Причиной неудачи Возрождения

считал сильное государство и церковь, подавлявшие ереси и вольнодумство, в отличие от Италии, где свободные города стали колыбелью гуманизма. В. В. Кожин писал о русском ренессансе второй половины XVII–XVIII вв. Но это, по его словам, был не вполне Ренессанс: «Полный демократического и личностного духа Аввакум выступает как религиозный фанатик и изувер; гуманистически образованный Симеон Полоцкий играет роль послушного, раболепного царедворца; вождь крестьянской войны Степан Разин похож более на разбойничьего атамана, чем на Томаса Мюнцера; практик и теоретик живописи ренессансного типа Симон Ушаков создает только иконы и назидательные гравюры» [Кожин, 1963, с. 192–193]. Кожин называет эту эпоху «государственным ренессансом». В отличие от европейской истории, здесь государственный абсолютизм появился после двух столетий высвобождения ренессансной личности, в России именно самодержавие стало созидательной почвой для «ренессансного раскрепощения личностей» [Кожин, 1963, с. 193].

Третий вариант – квалификация определенно-го этапа истории России как национальной версии европейского, итальянского ренессанса. Д. О. Швидковский называет «московским ренессансом Палеологов» или придворном «ренессансом» Москвы конца XV–XVI столетий комплекс архитектурных памятников, созданных при участии и под руководством итальянских архитекторов: стены и башни Московского кремля, Успенский и Архангельский соборы, Грановитая палата, церковь Вознесения в Коломенском и ряд других [Швидковский, 2017, с. 147]. Речь о том, что источником идеи приглашения иностранцев для создания архитектурных сооружений, выражавших новый статус русского государства и государя, стали связи Москвы с уцелевшими Палеологами, осевшими в Италии. И архитектурные формы таких сооружений имеют ренессансные источники и аналоги. Одним из центральных фигур византийской диаспоры в Италии был униатский митрополит Виссарион, продвигавший идею «византийской реконкисты» с помощью Москвы и выступивший идеологом брака Ивана III и Зои-Софии Палеолог. Его личное знакомство с Аристотелем Фиораванти, который первым среди иностранцев был приглашен в Москву, служит необходимой связующей нитью между ренессансными архитектурными идеями, политическим заказом Москвы и архитектурной практикой на русской почве

[Швидковский, 2017, с. 149–151]. Д. О. Швидковский подчеркивает: «в России конца XV столетия условия для восприятия национальной традицией архитектурных идей итальянского Возрождения существовали» [Швидковский, 2017, с. 151], произошли революционные изменения в искусстве и возникли новые стилистические формы. Но делает много оговорок, например, называет этот период «"малым ренессансом" в неклассической архитектурной среде» [Швидковский, 2017, с. 179], обладающим ярко выраженным местным характером [Швидковский, 2017, с. 152], что свойственно национальным европейским ренессансам. Кажется, точнее назвал эту ситуацию А. Л. Баталов – «ренессансная интервенция в средневековую архитектуру» [Баталов, 2016, с. 54].

Попытки определить ренессансные черты русской культуры стоит рассматривать в контексте исследований неевропейских (восточных, региональных) ренессансов, а сформулированная по отношению к ним критика вполне релевантна и для гипотезы русского Ренессанса, в том числе и «московского ренессанса Палеологов». Пионером идеи восточных ренессансов считается Ш. И. Нуцубидзе с работой о Шота Руставелли (1947); пик дискуссий пришелся на середину 1950-х – 1960-е; центральной фигурой дискуссии и даже главой направления стал академик Н. И. Конрад. В рамках гипотезы региональных ренессансов предложено было обратить внимание на то, что в восточных культурах существовала мощная художественная и научная традиция, тонко разработанные практики интеллектуального досуга, восточным поэтам и философам были ведомы размышления о мире и человеке, они могли не соглашаться с правителями, могли наставлять их и обладали свободой суждения.

Из концепции восточных ренессансов следовало, что Ренессанс в современном понимании возник вначале на Востоке (китайское Возрождение отсчитывалось от VIII в. н. э.), а лишь затем в Западной Европе. Как писал академик Н. И. Конрад: «Постулирование наличия в их истории (в истории народов Кавказа, средней Азии, Ирана, Индии, Китая, Японии – прим. авт.) именно такой эпохи подсказано мыслью, что "эпоха Возрождения" возникает ... у народов с длительной, непрерывно развивавшейся исторической жизнью и культурой» [Конрад, 1974, с. 236–237]. Открытие Ренессансов за пределами Европы был доказательством того, что народы Восточной и Передней Азии, Дальнего Востока

являются полноправными участниками исторической эволюции. Что они не хуже, а во многом интереснее, богаче и древнее европейской цивилизации – оценочные характеристики являются неотъемлемым компонентом концепции Восточных Ренессансов. «Возрождение в Китае создало свою большую и оригинальную философию; Возрождение в Италии оригинальной философской системы не создало, – писал Н. И. Конрад, – Вначале у Петрарки и у ранних гуманистов вообще дело сводилось к ... стремлению свести всю философию к морали; позднее, со второй половины XV века ... появляются оригинальные мыслители, но целостной системы, как это получилось в китайском Возрождении, они создать не смогли» [Конрад, 1974, с. 237–238].

Концепция Восточных Ренессансов формировалась в годы холодной войны, и на ней, несомненно, лежит отпечаток идеологического противостояния. Впрочем, хорошо известно, что внеученные ценности и цели оказывают большое влияние на ход научных исследований. В концепции мирового Ренессанса чувствуется мощный импульс преодоления европоцентрической модели истории – и сегодня мы уже привычно говорим о полицентричном мире, о множественности и нелинейности историко-культурных процессов.

Среди критиков гипотезы региональных ренессансов были академик М. П. Алексеев, Л. М. Баткин, С. С. Аверинцев, В. И. Рутенбург. Важной вехой можно считать работу М. Т. Петрова «Проблема Возрождения в советской науке. Спорные вопросы региональных ренессансов» [Петров, 1989]. Автор мыслил эту монографию частью полемики и написал как дискуссионную, но ответа не последовало. В силу комплекса внеученных и научных причин (перестройка, в том числе гуманитарного знания, ревизия его методологических оснований) историографическое исследование М. Т. Петрова стало ее финалом [Телушкина, 2015].

Основные возражения авторам гипотез о ренессансах за пределами Европы можно свести к следующим.

Во-первых, в гипотезе восточных ренессансов размывается специфика итальянского и европейского Возрождения, слишком широко и оттого внеисторически трактуются гуманизм, антропоцентризм, возрождение древности. Как заметил Л. М. Баткин, «прежде чем искать Ренессанс в Бухаре, нужно договориться, что такое Ренессанс во Флоренции» [Баткин, 1969, с. 104].

Во-вторых, также размывается и специфика культур Востока: «усматривать везде и повсюду культуру, соответствующую специфически европейским идеалам и нормам художественного творчества, являет собой усложненную разновидность того же европоцентризма», – возражал С. С. Аверинцев В. С. Чалояну, автору работы об армянском Ренессансе 1963 года [Аверинцев, 1981, с. 11]. Л. С. Васильев, один из оппонентов гипотезы восточных Ренессансов, в своем капитальном труде «История Востока» исходил из того, что Европа и Восток – «две структуры, два пути развития» [Васильев, 1994, с. 7].

В-третьих, Ренессанс в европейской культуре – это по историческим меркам короткий, но поворотный период как для Европы, так и для всего мира. Так называемые восточные ренессансы растянулись почти на тысячелетие, но к аналогичным революционным результатам не привели. Как заметил М. Т. Петров, «величие Кабира, Низами, Руставели, Алишера Навои или Ду Фу неоспоримо, общепризнано и всегда будет признаваться и обогащаться новыми гранями ..., но ни их национальное достоинство, ни их общечеловеческая значимость не требуют и не предполагают со всей непремностью признания их представителями Возрождения» [Петров, 1989, с. 69].

М. Т. Петров предлагал «деаксиологизировать» понятие Возрождения [Петров, 1989, с. 69], которое неизбежно несет в себе оценочный компонент, как бы историки и культурологи не декларировали равноценность исторических эпох и культур разных народов и государств. Ренессанс воспринимался не как научный термин, а как метафора расцвета и достижений, а отсутствие такой эпохи – как ущербность историко-культурного процесса [Петров, 1989, с. 68]. М. Л. Андреев назвал интеллектуальное движение за открытие восточных ренессансов «сакрализацией» понятия [Андреев, 1998, с. 326].

В наши дни, насколько можно судить, полемика о восточном ренессансе не ведется, представители тех и других взглядов существуют параллельно и между собой не дискутируют. При этом об узбекском, казахском и других ренессансах пишут, как о чем-то само собой разумеющемся. И эта идея теперь откровенно политизирована, поскольку привлечена к обоснованию культурного права на суверенитет и новые политические альянсы. Так, для кандидата исторических наук из Узбекистана это аргумент в пользу единства культурного пространства народов Турана, а Третий ренессанс республики Узбекиста-

на формулируется как политическая цель [Манзаров, 2021, с. 7].

Также порой некритично используется гипотеза русского Ренессанса в учебниках по истории русской культуры, во-многом потому, что за ней стоят весьма уважаемые авторы, ссылки на которых как будто превращают дискуссионные тезисы в аксиомы, не нуждающиеся в доказательствах. Так, в учебнике А. А. Горелова со ссылкой на В. В. Кожинова русским Возрождением назван период «с конца XVII столетия до золотого века русской культуры (XIX в.)», а его характерными чертами – «двуединный процесс национального самосознания и одновременно приобщения к мировой культуре» [Горелов, 2013, с. 173]. Однако указанные тенденции не являются характерными признаками европейского Ренессанса, не принимаются во внимание и существенная разница между ренессансным освоением древности и «приобщением» России к мировой культуре в XVII–XVIII веках. Остается без внимания и критика – М. Т. Петров «кожиновскую трактовку теснейшей спаянности и единства ренессансной формы личности и абсолютистской национально-государственной идеи» называет курьезной, основанной на целом ряде aberrаций и допущений [Петров, 1989, с. 203].

Гипотеза русского Ренессанса – это один из самых противоречивых участков разработки концепции Ренессанса как такового и одновременно один из самых эмоционально нагруженных. В осмыслении русской истории существовала насущная и драматическая потребность найти собственный Ренессанс, слишком уж близки были русская и европейская культура нового и новейшего времени, когда собственно эта рефлексия последовала; слишком силен культ Ренессанса – и в гуманитарных науках, и в художественном творчестве и теории. Как замечал М. Л. Андреев, «познавая Возрождение, мы в значительной мере познаем себя, высказываясь о Возрождении, раскрываем себя и свои глубинные мировоззренческие установки» [Андреев, 1998, с. 320]. Именно поэтому гипотеза русского Ренессанса не списана в архив и проявляется в самых разных формах.

Ренессанс как уникальный историко-культурный феномен: внутренний и внешний контуры

Сегодня концепция Ренессанса как феномена европейской культуры в значительной степени разработана и уточнена, прежде всего, со стороны представителей культурно-антропологического

подхода. Для них важны не только идеи и достижения, но практики, повседневность, социальные связи и структуры или, словами Л. М. Баткина, интерес к «внутренней логике ренессансной культуры, к тому, как она была “устроена”» [Баткин, 1989, с. 10]. Из этого подхода следует уникальность европейского Ренессанса. «Ренессанс не входит в число универсальных закономерностей мирового развития», – утверждал М. Т. Петров [Петров, 1989, с. 220]. Это явление конкретной исторической эпохи и конкретного региона, повлекшее за собой серьезные изменения культурной динамики, сказавшиеся без преувеличения на судьбах всего мира.

Как писал М. Т. Петров, «Восток в его общепотребительных географических очертаниях никогда и ни с какой точки зрения единым регионом не был (разве что исключительно с позиций противопоставления Запад-Восток), тогда как Европа в большей мере могла бы претендовать на статус «региона» [Петров, 1989, с. 55]. В этом смысле европейский ренессанс – это региональный вариант историко-культурного развития, имевший общемировые последствия.

У эпохи европейского ренессанса есть два контура – внутренний и внешний. Во внутреннем контуре – ренессансный гуманизм и собственно возрождение античности, новаторство в художественном творчестве, становление рациональной картины мира, открытие индивидуальности – все то, что обеспечило модернизационный рывок европейского региона. Это выход европейского региона за свои пределы – так называемые Великие географические открытия и первоначальное накопление капитала, что точнее было бы назвать началом великой экспансии. В результате произошло «европейское чудо» – так метафорически называют превращение небольшого, бедного и малонаселенного (по сравнению с Востоком) региона в мирового господина, задающего критерии прогресса. «Европейское чудо» – аналог метафоры «греческое чудо», которое Э. Холл объясняла так: «бедность греческой среды вынудила древних греков путешествовать и колонизировать не только Средиземное, но и Черное море. Поскольку у них не было огромных плодородных полей, как в египетской и месопотамской цивилизациях, им пришлось покинуть дом, и эта диаспора составила корень “греческого чуда”» [Hall, 2015, p. 12]. Но если «греческое чудо» охватило собой Средиземноморье и Причерноморье, то потенциала модернизации

для «европейского чуда» хватило практически на весь глобус.

Во внешнем контуре эпоха Ренессанса – это время встречи различных цивилизаций с европейцами, это начало подключения мира к решению внутриевропейских проблем, превращение Европы в неустрашимый фактор любой культуры любого уголка мира.

Процесс модернизации как становления Нового времени начался в западноевропейской культуре и был органичен для этого региона. Там он был естественным, то есть был вызван внутренними причинами локальной (региональной) культуры. Неслучайно рациональное мировоззрение называют европейским типом рациональности [Быстров, 2015], новый тип личности – новоевропейской автономной личностью [Баткин, 1989, с. 236–239]. Не говоря уже о ренессансном гуманизме, который по смыслу ближе «не к области гуманного, а к области гуманитарного», и, вкладывая в него современное словарное значение, мы рискуем «ошибиться эпохой», – подчеркивает М. Л. Андреев [Андреев, 1998, с. 337]. Только благодаря возрождению античности ордерная архитектура стала пониматься эталоном архитектурности и распространилась по миру. Только в Европе произошло открытие масляной фигуративной живописи, которая, как провокативно подчеркивал Бергер, «прославляла товары так, как никогда ранее в истории искусства <...> Многие произведения искусства других культур и периодов прославляли богатство и власть, поклонялись богам и князьям, но они изображали социальный или божественный порядок. Масляная живопись славит умение покупать и владеть» [Berger]. Во всех остальных регионах мира подобные новшества и в целом процессы модернизации культуры происходили при непосредственном или опосредованном участии европейской культуры.

Поэтому правильнее было бы не искать ренессансные черты в иных культурах, в том числе в русской, а ставить вопрос о том, что происходило в неевропейских регионах в эпоху европейского Ренессанса. Заметим, что сегодня утвердилось более нейтральное понятие раннего Нового времени (XV–XVII века) [Всемирная история, 2011, с. 5–8], включающее в себя и эпоху европейского Ренессанса, и мир в эту эпоху. При такой постановке вопроса с пониманием двух контуров европейского ренессанса главным содержанием историко-культурного процесса становятся места и формы контактов с Европой,

их специфика и те изменения, к которым такие контакты вели. И что немаловажно, – отличия характера, путей и результатов этих изменений от того, что синхронно или несколько раньше происходило в европейской культуре. Между прочим, в масштабе мировой культуры Россия – единственная цивилизация, добровольно осуществлявшая эти контакты. И это тоже уникальная историко-культурная ситуация.

«Иконографический взрыв» середины XVI века и специфика контактов русской и ренессансной культур

Хотелось бы обратить внимание культурологов на ряд современных исследований архитектурных памятников, в которых осмысление контактов России и ренессансной Европы происходит в результате выяснения конкретных историко-архитектурных задач, но выводы, из них следующие, претендуют на статус типологических характеристик культуры. Речь идет об «иконаграфическом взрыве» середины XVI века – так называют появление новых художественных форм – новых типов икон, новых форм храмов, не имевших аналогов в предшествующей традиции [Баталов, 2001, с. 139]. Для средневекового искусства, ориентированного на каноны и образцы, появление новых форм свидетельствует о важных изменениях. И не только в области формы, но и символической сфере, которую эти формы воплощали.

Среди радикальных архитектурных новаций – шатровая Церковь Вознесения в Коломенском (1528–1532), обетный храм Василия III в царской усадьбе, и многопрестольный на едином основании собор Покрова на Рву (1555–1561), возведенный по повелению Ивана Грозного в честь Казанского взятия. Долгое время в необычных формах храмов видели традиции деревянного крепостного или церковного зодчества, переведенные в камень, и считали их творческой эманацией национального духа, пробудившегося после освобождения от татаро-монгольского ига: «Их появление связано с подъемом национального самосознания, с образным отражением силы и гордости нации, скинувшей ярмо иноземного гнета» [История русской архитектуры, 1994, с. 195]. А. Л. Баталов называет такую логику «экстраполяцией реалий национального модерна начала XX века на архитектуру Позднего Средневековья» [Баталов, 2016, с. 71]. Идее самобытности мешали явные готические и классицистические элементы – треугольные вимперги прямо под московскими килевидными кокошниками,

пилястры с импостами классической пропорций, классические архитектурные обломы. К тому же деревянные постройки, с которыми можно было бы сравнить каменные шатры, не сохранились. В последней трети XX века для церкви Вознесения было доказано «широкое участие иноземных мастеров и/или руководство одним из них строительством» [Баталов, 2013, с. 113], наиболее вероятным претендентом на авторство считается Петрок Малый. В настоящее время «окончательно утвердилось представление о церкви Вознесения как русско-итальянском памятнике, положившем начало ранее не существовавшему на Руси типу каменных шатровых храмов» [Баталов, 2013, с. 115]. На основе подробного анализа архитектурных форм Собора Покрова А. Л. Баталов приходит к выводу, что строителем был выходец из Северной Италии, который «на основе романских, готических, ренессансных и местных мотивов... создал никогда не существовавший до него образ ... $\diamond$... абсолютная свобода, которую получали мастера на чужой территории, позволила автору собора реализовать на русской почве идею построения центрического многочастного сооружения» [Баталов, 2016, с. 328]. То есть привычное объяснение оказалось уравниванием со многими неизвестными.

Добавим, понятия нации, национального самосознания отсутствовали в интеллектуальном горизонте XVI в. – все это появится позже, в XIX веке, и тогда возникает неорусский стиль, цитирующий некоторые формы архитектуры периода иконографического взрыва. А. Л. Баталов напоминает, что «в художественном сознании средневековья отсутствовали такие категории, как стилистическое единство, целостность художественного облика» [Баталов, 1993, с. 112]. А. Н. Лидов, изучая происхождение луковичных глав над церквями, распространение которых приходится на рубеж XVI–XVII веков и также может считаться компонентом «иконаграфического взрыва», подчеркивал, что категория декоративности с точки зрения символического мышления не может быть руководящей. Речь идет «не о формально декоративном, а об иконографически значимом мотиве, имеющим конкретное символическое содержание» [Лидов, 1990, с. 61]. Чем же могли руководствоваться заказчики и архитекторы, к чему стремились, изобретая новые художественные формы?

А. Л. Баталов и Л. А. Беляев предложили следующее объяснение (За подробным обоснованием с анализом историографии, источников и ар-

хитектурных форм отсылаем к [Баталов, 2016]). И Вознесенская церковь, и собор Покрова на Рву действительно рассчитаны на взгляд снаружи, они как бы что-то изображают. Баталов называет их формы иконическими знаками, то есть имеющими визуальное сходство с тем, что они обозначают. Исследователи назвали такие церкви «иконами Иерусалима» и убедительно предположили, что за новыми формами стояла задача визуального, узнаваемого воплощения образов Святой земли как исторически конкретного места.

Церковь Вознесения, а вслед за ней и другие центричные шатровые храмы (круглые, шести- и восьмигранные, ярусные, столпообразные) воплощали иерусалимский Анастасис – церковь над местом погребения Христа в храме Воскресения, то есть Святую землю в образе его главной святыни. Собор Покрова на Рву и другие центричные многопрестольные храмы на едином основании, созданные с ориентацией на облик Покровского собора, воплощали «идеализированную модель храмового комплекса над Святыми местами Иерусалима» [Баталов, 2016, с. 374]. Это еще одна иконография Иерусалима и собственно храма Воскресения как совокупности церквей на местах страстей Христовых, Распятия и Воскресения.

Разумеется, для всего христианского искусства значим образ Иерусалима, но на Западе и Востоке он имел свои особенности. Мотивы исторического Иерусалима были характерны для западного искусства, их появление в русском искусстве XV–XVI вв. объясняется европейским влиянием, традицией копирования («переноса») святых мест, чего не было в русской культуре домонгольского времени. Формально и семантически русская шатровая архитектура XVI в. близка романо-готической традиции и особенно памятникам паломнического круга, тематически и иконографически связанным с Гробом Господним в Иерусалиме [Баталов, 2013, с. 146–150].

И вместе с тем церковь Вознесения и собор Покрова на Рву представляют собой новые типы храмов, родившиеся в результате встречи двух культур – России и Европы.

А. Л. Баталов предлагает видеть в возникновении новых архитектурных форм ренессансный тип творчества, использованный для решения специфических задач, поставленных русским заказчиком. Технология как целенаправленное создание новых художественных форм была в руках итальянских мастеров. Они уже владели «комбинаторным мышлением, ведущим к созда-

нию принципиально новых образов, не имеющих аналогий в предшествовавшем опыте» [Баталов, 2016, с. 58]. Планиметрически собор Покрова на Рву близок поискам идеального центрического храма, композиционное построение объемов, пластический язык также «связаны с ренессансной архитектурной культурой и соотносятся с сформировавшимися в ней принципами образования архитектурных форм» [Баталов, 2016, с. 88]. Задача же диктовалась заказчиками, которые руководствовались не вообще эстетическими или специфически художественными идеями, а историософскими. Необходимостью воплощения нового статуса государства как царства в образах святого града.

Не вдаваясь в детали, отметим, что важнейшей религиозно политической и одновременно историософской тенденцией конца XV–XVI столетия было осознание мессианской роли Московского царства и сакральной природы царской власти. Исторические события второй половины XV–XVI вв. переживались в эсхатологическом контексте как завершение одного временного цикла и начало другого, благодаря чему Московское государство было понято как царство, наделенное особой исторической миссией [Успенский, 2002]. Симптомами сакрализации истории стали появление царского титула и именование государства царством. Слова царь и царство в языке того времени, объяснял Б. А. Успенский, имело источником библейский текст: царями называли Давида, Соломона, Сеула, царствами Израильское, Иудейское, Вавилонское [Успенский, 2002, с. 151–152]. Московский царь символически продолжал этот ряд, а московское царство входило в ряд царств мировой истории. В русской культуре представления о сакральном характере царской власти, формировавшиеся в XVI столетии, были связаны, прежде всего, с осмыслением русской истории.

Но философско-политических трактатов русские мыслители не писали, как это делали ренессансные гуманисты. В русской культуре, словами В. В. Бычкова, господствовал «принцип невербализуемого выражения основных духовных ценностей эпохи ... Они выражены в формах самой культуры – в обычаях, этикете, обряде, искусстве и т. п., а не в научных трактах и теоретических концепциях» [Художественно-эстетическая культура, 1996, с. 309]. Литература, архитектура, изобразительное искусство стали манифестациями (буквально «обнаружение, проявление с помощью действия» от лат. *manus* –

рука) идеи сакральности государства и его мес-сианских функций, формами религиозно-политического творчества. Интенсивность создания образов и символов царства (иконографический взрыв) восполняла отсутствие сколько-нибудь разработанной теории абсолютизма, как это было в западноевропейской политической мысли.

Возвращаясь к специфике контактов ренессансных мастеров и русских заказчиков и новаторских архитектурных форм, перед нами явление неренессансной культуры. Оно вдохновлено не познанием законов искусства, законов пропорции, не реализацией теории архитектурных форм, а теория, к слову, имела в искусстве итальянского Ренессанса квазисакральный статус. Все это ближе явлению иеротопии (создание сакральных пространств), этим понятием А. М. Лидов определял базовый принцип средневекового творчества [Лидов, 2009]. В эту деятельность входит и узнавание сакрального места, и переориентация на новый символический прообраз.

Инициаторами строительства новаторских сооружений были государи Василий III, Иван III, Иван IV, Борис Годунов и ближайший круг государева двора – Нарышкины, Прозоровские, Голицыны, Шереметевы, Бестужевы. То есть переориентация на новый символический прообраз исходила от самой вершины власти.

За пределами государева двора бытовал тип крестово-купольного храма, но и он под влиянием новой иконографии к XVII веку изменился и приобрел иконические черты образа Иерусалима. Трехчастная осевая композиция типа «храм – трапезная – колокольня» или многосоставная композиция церкви с приделами, крыльцами, воротами, увенчанными шатрами и главками, были своеобразной адаптацией образа церкви-града. Среди таких памятников – церковь Рождества Богородицы в Путинках (Москва) и церковь Ильи Пророка в Ярославле. К иконическим знакам Иерусалима отсылало многоглавие церквей, среди наиболее ярких примеров которого – пятнадцатиглавая церковь Иоанна Предтечи в Толчкове, двадцатидвухглавая Преображенская церковь в Кижях [Мельник, 1991, с. 142].

Действительно, значимой тенденцией конца XV–XVI стало влияние западноевропейских традиций, участие европейских мастеров, использование европейских образцов в больших художественных и одновременно религиозно-политических проектах. Прежде всего, в строительстве великокняжеских и царских residen-

ций, которые представляли собой не дворцово-парковые (как в Европе), а дворцово-храмовые комплексы. К таким проектам относится не только перестройка Соборной площади и великокняжеских (царских) палат в Московском Кремле в конце XV – начале XVI вв., но и резиденция Ивана Грозного в Александровской слободе, которую называют опричной столицей. В подмосковной царской усадьбе в Коломенском оказались максимально сосредоточены самые новаторские архитектурные формы, вплоть до деревянного дворца царя Алексея Михайловича. Деревянный дворец тоже может быть назван дворцом-Иерусалимом, поскольку его символическим прообразом был дворец библейского царя-строителя, царя-мудреца Саломона [Никифорова, 2011, с. 178–204]. Но это еще не усвоение методов и форм европейской архитектуры, а «период адаптации иностранных архитекторов к условиям русского заказа, к русской архитектурной, а точнее, культурной традиции» [Баталов, 2001, с. 136].

К другим примерам художественных стратегий осмысления места Московского царства в мировой истории относятся «Лицевой летописный свод» (1568–1676) – рукописный богато иллюстрированный многотомник, в котором история российского государства стала продолжением истории библейской, античной, византийской. В нем широко использована переводная литература. «Степенная книга царского родословия» (конец 1550-х — начало 1560-х гг.) – первая попытка обобщающего концептуального изложения русской истории. Она опиралась на летописи, хронографы, жития, но стрелковой стала мысль о том, что благо и целостность страны обеспечиваются единством дома Рюриковичей, правящих по благословению Церкви и по нравственным законам христианства.

Резюме

Итак, как будто бы ренессансное явление – появление новых художественных форм в русской архитектуре конца XV–XVI веков не является ренессансным по своей сути. Оно не связано со свободой творчества или гуманистической кооперацией мецената и исполнителя. Это было привлечение чужого опыта для решения собственных задач. Причем, вполне возможно, итальянские архитекторы и инженеры решали в этом заказе свои задачи, а ктитория – свои. Но результат, похоже, удовлетворил обе стороны. Попытки наложить на эпоху Московского цар-

ства матрицу европейского ренессанса затушёвывают специфику русской культуры ему синхронной, но имевшей другое внутреннее содержание. Более содержательно называть период конца XV–XVII веков культурой Московского царства или эпохой Раннего нового времени, главное содержание которой – формы контактов с Европой и несовременное содержание многих, казалось бы, вполне современных практик.

Библиографический список

1. Аверинцев С. С. Греческая литература и ближневосточная «словесность»: (Противостояние и встреча двух творческих принципов) // Религия и литература : сб. ст. [Б. м.] : Эрмитаж, 1981. С. 5–33.
2. Андреев М. Л. Культура Возрождения // История мировой культуры: Наследие Запада. Античность. Средневековье. Возрождение / отв. ред. С. Д. Серебряный. Москва : РГГУ, 1998. С. 319–411.
3. Баталов А. Л. Идея многопрестольности в московском каменном зодчестве середины – второй половины XVI века // Русское искусство позднего средневековья. Образ и смысл : сб. научн. тр. / под ред. А. Л. Баталова. Москва : НИИ теории и истории изобразит. искусств, 1993. С. 103–141.
4. Баталов А. Л. Собор Покрова Богородицы на Рву: история и иконография архитектуры. Москва : Лингва-Ф, 2016. 456 с.
5. Баталов А. Л. Собор Покрова на рву: ренессансная интервенция в пространство Позднего Средневековья // Искусствознание. 2016. № 3. С. 54–97.
6. Баталов А. Л. Судьбы ренессансной традиции в средневековой культуре. Итальянские формы в русской архитектуре XVI века // Искусство христианского мира : сб. статей. Вып. 5. Москва : Изд-во Православного Свято-Тихоновского Богословского ин-та, 2001. С. 135–142.
7. Баталов А. Л. Церковь Вознесения в Коломенском: архитектура, археология, история / А. Л. Баталов, Л. А. Беляев. Москва : МГОМЗ, 2013. 203 с.
8. Баткин Л. М. Итальянское возрождение в поисках индивидуальности. Москва : Наука, 1989. 272 с.
9. Баткин Л. М. Итальянское возрождение: проблемы и люди. Москва : РГГУ, 1995. 448 с.
10. Баткин Л. М. Тип культуры как историческая целостность. Методологические заметки в связи с итальянским Возрождением // Вопросы философии. 1969. № 9. С. 99–108.
11. Бердяев Н. А. Русский духовный ренессанс начала XX в. и журнал «Путь» // Путь. 1935. № 49. С. 3–22.
12. Быстров В. Ю. У истоков европейской рациональности: границы дискурсов философии // Вестник СПбГУ. Сер. 17. Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение. 2015. Вып. 3. С. 36–44.
13. Васильев Л. С. История Востока: в 2 т. Т. 1. Москва : Высшая школа, 1994. 495 с.
14. Всемирная история: в 6 т. Т. 3 / гл. ред. А. О. Чубарьян. Москва : Наука, 2011. 854 с.
15. Горелов А. А. История русской культуры : учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Юрайт, 2013. 387 с.
16. Гуковский Г. А. Русская литература XVIII века. Москва : Учпедгиз, 1939. 528 с.
17. Ермичев А. А. Суждения Н. А. Бердяева о «русском культурном ренессансе» и настоящее значение этого термина // Альманах «Studia culturae», Studia culturae. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество. 2002. № 2. С. 9–24.
18. Иоффе И. И. Русский Ренессанс // Ученые записки ЛГУ. Вып. 9. Серия филолог, наук. Ленинград, 1944. С. 236–285.
19. История русской архитектуры : учебник для вузов / В. И. Пилявский, Т. А. Славина, А. А. Тиц [и др.]. Санкт-Петербург : Стройиздат СПб., 1994. 600 с.
20. Кожин В. В. Происхождение романа. Теоретико-исторический очерк. Москва : Советский писатель, 1963. 439 с.
21. Конрад Н. И. Об эпохе Возрождения // Избранные труды. История. Москва : Наука, 1974. С. 235–264.
22. Лидов А. М. Иеротопия. Пространственные иконы и образы-парадигмы в византийской культуре. Москва : Дизайн. Информация. Картография, 2009. С. 7–34.
23. Лидов А. М. Иерусалимский кувуклий: о происхождении луковичных глав // Иконография архитектуры / под ред. А. Л. Баталова. Москва : ВНИИТАГ, 1990. С. 57–68.
24. Лихачев Д. С. Вопрос о возрождении на Руси // История всемирной литературы: в 8 т. Т. 3. Москва : Наука, 1984–1985. С. 480–487.
25. Манзаров Ю. Х. Наука в восточной эпохе возрождения // Проблемы науки. 2021. № 3. С. 5–7.
26. Мельник А. Г. К вопросу о символике наружных форм храма XVII в. // Сообщения Ростовского музея. Вып. 1. Ростов : Рост.-Яросл. архитектур.-художеств. музей-заповедник, 1991. С. 142.
27. Мосолова Л. М. Типология культуры // Культурология : учебник для вузов / К. Г. Антонян, Т. В. Артемьева, А. В. Бондарев [и др.] ; под ред. Л. М. Мосоловой. 2-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург : Лань, 2023. С. 104–110.
28. Никифорова Л. В. «Дворец-Иерусалим» царя Алексея Михайловича в селе Коломенском // Чертоги власти. Дворец в пространстве культуры. Санкт-Петербург : Искусство, 2011. С. 178–204.
29. Петров М. Т. Проблема Возрождения в советской науке: спорные вопросы региональных ренессансов / под ред. В. И. Рутенбурга, А. Н. Цамутали. Ленинград : Наука, 1989. 241 с.
30. Телушкина О. В. «Восточный ренессанс»: исчезнувшая актуальность // Мир историка. Историко-графический сборник. Вып. 10. Омск : Изд-во Омского университета, 2015. С. 274–293.

31. Успенский Б. А. Восприятие истории в Древней Руси и доктрина «Москва – Третий Рим» // Этюды о русской истории. Санкт-Петербург : Азбука, 2002. С. 89–148. С. 149–196.

32. Художественно-эстетическая культура Древней Руси XI–XVII вв. / под ред. В. В. Бычкова. Москва : Ладомир, 1996. 560 с.

33. Швидковский Д. О. Московский ренессанс Палеологов / Д. О. Швидковский, Г. В. Есаулов, Д. А. Карелин, Ю. Е. Ревзина ; отв. ред. И. Б. Куликова // Прошлое и будущее классической архитектуры : монография. Москва : Архитектура-С, 2017. 528 с.

34. Berger J. Ways of Seeing. Episode 3 (1972). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=m3amhbmOC18> (дата обращения: 01.08.2025).

35. Hall E. Introducing the ancient greeks: From Bronze Age Seafarers to Navigators of the Western Mind. London: Bodley Head, 2015. 305 p.

Reference list

1. Averincev S. S. Grecheskaja literatura i blizhnevostochnaja «slovesnost'»: (Protivostojanie i vstrecha dvuh tvorcheskih principov) = Greek literature and Middle Eastern «literature»: (Confrontation and meeting of two creative principles) // Religija i literatura : sb. st. [B. m.] : Jermitazh, 1981. S. 5–33.

2. Andreev M. L. Kul'tura Vozrozhdenija = Renaissance culture // Istorija mirovoj kul'tury: Nasledie Zapada. Antichnost'. Srednevekov'e. Vozrozhdenie / отв. ред. S. D. Serebrjanyj. Moskva : RGGU, 1998. S. 319–411.

3. Batalov A. L. Ideja mnogoprestol'nosti v moskovskom kamennom zodchestve serediny – vtoroj poloviny XVI veka = The idea of multi-seat in Moscow stone architecture of the middle – second half of the XVI century // Russkoe iskusstvo pozdnego srednevekov'ja. Obraz i smysl : sb. nauchn. tr. / pod red. A. L. Batalova. Moskva : NII teorii i istorii izobrazit. iskusstv, 1993. S. 103–141.

4. Batalov A. L. Sobor Pokrova Bogorodicy na Rvu: istorija i ikonografija arhitektury = Cathedral of the Protection of the Virgin on the Moat: history and iconography of architecture. Moskva : Lingva-F, 2016. 456 s.

5. Batalov A. L. Sobor Pokrova na rvu: renessansnaja intervencija v prostranstvo Pozdnego Srednevekov'ja = Cathedral of the Intercession on the moat: Renaissance intervention in the space of the Late Middle Ages // Iskustvoznanie. 2016. № 3. S. 54–97.

6. Batalov A. L. Sud'by renessansnoj tradicii v srednevekovoj kul'ture. Ital'janskije formy v russkoj arhitekture XVI veka = Fates of the Renaissance tradition in medieval culture. Italian forms in 16-th-century Russian architecture // Iskustvo hristianskogo mira : sb. statej. Vyp. 5. Moskva : Izd-vo Pravoslavnogo Svjato-Tihonovskogo Bogoslovskogo in-ta, 2001. S. 135–142.

7. Batalov A. L. Cerkov' Voznesenija v Kolomenskom: arhitektura, arheologija, istorija = Ascension Church in Kolomenskoye: architecture, archeology, history / A. L. Batalov, L. A. Beljaev. Moskva : MGOMZ, 2013. 203 s.

8. Batkin L. M. Ital'janskoe vozrozhdenie v poiskah individual'nosti = Italian revival in search of individuality. Moskva : Nauka, 1989. 272 s.

9. Batkin L. M. Ital'janskoe vozrozhdenie: problemy i ljudi = Italian revival: problems and people. Moskva : RGGU, 1995. 448 s.

10. Batkin L. M. Tip kul'tury kak istoricheskaja celostnost'. Metodologicheskie zametki v svyazi s ital'janskim Vozrozhdeniem = Culture type as historical integrity. Methodological notes in connection with the Italian Renaissance // Voprosy filosofii. 1969. № 9. S. 99–108.

11. Berdjaev N. A. Russkij duhovnyj renessans nachala XX v. i zhurnal «Put'» = Russian spiritual renaissance of the beginning of the XX century. and the magazine «Way» // Put'. 1935. № 49. S. 3–22.

12. Bystrov V. Ju. U istokov evropejskoj racional'nosti: granicy diskursov filosofii = At the origins of European rationality: the boundaries of the discourses of philosophy // Vestnik SPbGU. Ser. 17. Filosofija. Konfliktologija. Kul'turologija. Religiovedenie. 2015. Vyp. 3. S. 36–44.

13. Vasil'ev L. S. Istorija Vostoka = History of the East: v 2 t. T. 1. Moskva : Vysshaja shkola, 1994. 495 s.

14. Vsemirnaja istorija = World History: v 6 t. T. 3 / gl. red. A. O. Chubar'jan. Moskva : Nauka, 2011. 854 s.

15. Gorelov A. A. Istorija russkoj kul'tury = History of Russian culture : uchebnik dlja vuzov. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva : Jurajt, 2013. 387 s.

16. Gukovskij G. A. Russkaja literatura XVIII veka = Russian literature of the XVIII century. Moskva : Uchpedgiz, 1939. 528 s.

17. Ermichjov A. A. Suzhdenija N. A. Berdjaeva o «russkom kul'turnom renessanse» i nastojashhee znachenie jetogo termina = Judgments of N. A. Berdjaev about the «Russian cultural renaissance» and the real meaning of this term // Al'manah «Studia culturae», Studia culturae. Sankt-Peterburg : Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshchestvo. 2002. № 2. C. 9–24.

18. Ioffe I. I. Russkij Renessans = Russian Renaissance // Uchenye zapiski LGU. Vyp. 9. Serija filolog, nauk. Leningrad, 1944. S. 236–285.

19. Istorija russkoj arhitektury : uchebnik dlja vuzov = History of Russian architecture: a textbook for universities / V. I. Piljavskij, T. A. Slavina, A. A. Tic [i dr.]. Sankt-Peterburg : Strojizdat SPb., 1994. 600 s.

20. Kozhinov V. V. Proishozhdenie romana. Teoretiko-istoricheskij ocherk = Origin of the novel. Theoretical and historical essay. Moskva : Sovetskij pisatel', 1963. 439 s.

21. Konrad N. I. Ob jepohe Vozrozhdenija = About the Renaissance // Izbrannye trudy. Istorija. Moskva : Nauka, 1974. S. 235–264.

22. Lidov A. M. Ierotopija. Prostranstvennye ikony i obrazy-paradigmy v vizantijskoj kul'ture = Hierotopy. Spatial icons and paradigm images in Byzantine culture. Moskva : Dizajn. Informacija. Kartografija, 2009. S. 7–34.

23. Lidov A. M. Ierusalimskij kuvuklij: o proishozhdenii lukovichnyh glav = Jerusalem couvucium:

on the origin of bulbous domes // Ikonografija arhitektury / pod red. A. L. Batalova. Moskva : VNIITAG, 1990. S. 57–68.

24. Lihachev D. S. Vopros o vozrozhdenii na Rusi = The question of revival in Russia // Istorija vseмирnoj literatury: v 8 t. T. 3. Moskva : Nauka, 1984–1985. S. 480–487.

25. Manzarov Ju. H. Nauka v vostochnoj jepohe vozrozhdenija = Science in the Eastern Renaissance // Problemy nauki. 2021. № 3. S. 5–7.

26. Mel'nik A. G. K voprosu o simvolike naruzhnyh form hrama XVII v. = On the question of the symbolism of the external forms of the temple of the XVII century // Soobshhenija Rostovskogo muzeja. Vyp.1. Rostov : Rost.-Jarosl. arhitektur.-hudozhestv. muzej-zapovednik, 1991. S. 142.

27. Mosolova L. M. Tipologija kul'tury = Culture typology // Kul'turologija : uchebnyj dlja vuzov / K. G. Antonjan, T. V. Artem'eva, A. V. Bondarev [i dr.] ; pod red. L. M. Mosolovoj. 2-e izd., ispr. i dop. Sankt-Peterburg : Lan', 2023. C. 104–110.

28. Nikiforova L. V. «Dvorec-Ierusalim» carja Alekseja Mihajlovicha v sele Kolomenskom = «Palace-Jerusalem» by Tsar Alexei Mikhailovich in the village of Kolomenskoye // Chertogi vlasti. Dvorec v prostranstve kul'tury. Sankt-Peterburg : Iskustvo, 2011. S. 178–204.

29. Petrov M. T. Problema Vozrozhdenija v sovetskoj nauke: spornye voprosy regional'nyh renessansov = The problem of the Renaissance in Soviet science: controver-

sial issues of regional renaissance / pod red. V. I. Rutenburga, A. N. Camutali. Leningrad : Nauka, 1989. 241 s.

30. Telushkina O. V. «Vostochnyj renessans»: ischeznuvshaja aktual'nost' = «Eastern Renaissance»: disappeared relevance // Mir istorika. Istoriograficheskij sbornik. Vyp. 10. Omsk : Izd-vo Omskogo universiteta, 2015. S. 274–293.

31. Uspenskij B. A. Vosprijatie istorii v Drevnej Rusi i doktrina «Moskva – Tretij Rim» = Perception of history in ancient Russia and the doctrine of «Moscow – Third Rome» // Jetjudy o russkoj istorii. Sankt-Peterburg : Azbuka, 2002. S. 89–148. S. 149–196.

32. Hudozhestvenno-jesteticheskaja kul'tura Drevnej Rusi XI–XVII vv. = Artistic and aesthetic culture of Ancient Russia XI–XVII centuries. / pod red. V. V. Bychkova. Moskva : Lodomir, 1996. 560 s.

33. Shvidkovskij D. O. Moskovskij renessans Paleologov = Moscow Renaissance Paleologues / D. O. Shvidkovskij, G. V. Esaulov, D. A. Karelin, Ju. E. Revzina ; otv. red. I. B. Kulikova // Proshloe i budushhee klassicheskoy arhitektury : monografija. Moskva : Arhitektura-S, 2017. 528 s.

34. Berger J. Ways of Seeing. Episode 3 (1972). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=m3amhbmOC18> (data obrashhenija: 01.08.2025).

35. Hall E. Introducing the ancient greeks: From Bronze Age Seafarers to Navigators of the Western Mind. London: Bodley Head, 2015. 305 p.

Статья поступила в редакцию 28.07.2025; одобрена после рецензирования 15.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 28.07.2025; approved after reviewing 15.08.2025; accepted for publication 11.09.2025

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-240

EDN: HCIXGY

Музей-заповедники в современном культурном пространстве России

Капустина Юлия Евгеньевна

Аспирант, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская 108/1; сотрудник Ярославского государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника. 150000, г. Ярославль, Богоявленская площадь, 25
ukapa@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-1957-8279>

Аннотация. Среди всех типов музейных учреждений особо выделяются музей-заповедники; это связано с комплексным сохранением музейных предметов, архитектурных и исторических памятников, а также территорий, природных ландшафтов, которые их окружают, что в своей целостности составляет культурно-историческую ценность. В статье рассматриваются разные виды ансамблевых и средовых музеев, приводятся типовые особенности музеев-заповедников. Кратко освещается история их создания в России и подчеркивается значение процесса музеефикации архитектурных памятников и исторических мест с целью сохранения национального культурного наследия, формирования привлекательного образа России, развития культурно-познавательного туризма, что в свою очередь влияет на социально-экономический рост в регионах. На примере деятельности музеев-заповедников Ярославской области как региона с древней и богатой историей рассматривается деятельность Ярославского государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника, Государственного Ростово-Ярославского архитектурно-художественного музея-заповедника «Ростовский Кремль», Рыбинского историко-архитектурного и художественного музея-заповедника, Переславль-Залесского государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника, Государственного литературно-мемориального музея-заповедника Н. А. Некрасова «Карабиха»; рассматривается роль музеев-заповедников в формировании культурного пространства мест их локализации, а также в создании туристически притягательного образа Ярославского региона. Богатство архитектурных коллекций каждого из музеев, наличие коллекций, дающих представление о прошлом Ярославского края и его роли в истории страны, активная культурно-образовательная деятельность – все способствует росту туристического потока и признанию Ярославской области одной из ведущих среди нестоличных регионов Центрального федерального округа по количеству музеев-заповедников.

Ключевые слова: музей-заповедники; музеефикация; музейный предмет; музейная коллекция; культурное пространство; историко-архитектурный музей; литературно-мемориальный музей; художественный музей

Для цитирования: Капустина Ю. Е. Музей-заповедники в современном культурном пространстве России // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 240–247. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-240>. <https://elibrary.ru/HCIXGY>

Original article

Museum-reserves in the modern cultural space of Russia

Yuliya E. Kapustina

Postgraduate student, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1; employee of the Yaroslavl state historical, architectural and art museum-reserve. 150066, Yaroslavl, Bogoyavlenskaya square, 25
ukapa@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-1957-8279>

Abstract. Among all types of museum institutions, museum reserves stand out in particular; this is due to the comprehensive preservation of museum objects, architectural and historical monuments, as well as territories and natural landscapes that surround them, which in its entirety constitutes cultural and historical value. The article discusses different types of ensemble and environmental museums, and provides typical features of museum reserves. The history of their creation in Russia is briefly highlighted and the importance of the process of museification of architectural monuments and historical sites is emphasized in order to preserve the national cultural heritage, form an attractive image of Russia, and

develop cultural and educational tourism, which in turn affects the socio-economic growth of the regions. On the example of the activities of the museum-reserves of the Yaroslavl region as a region with an ancient and rich history: the Yaroslavl State Historical, Architectural and Art Museum-Reserve, the Rostov Kremlin State Rostov–Yaroslavl Architectural and Art Museum-Reserve, the Rybinsk Historical, the Architectural and Art Museum-Reserve, the Pereslavl-Zalessky State Historical, the Architectural and Art Museum-Reserve, the Nekrasov State Literary and Memorial Museum-Reserve «Karabikha» examine the role of museum reserves in shaping the cultural space of their localities, as well as in creating a touristically attractive image of the Yaroslavl region. The richness of the architectural collections of each of the museums, the availability of collections that give an idea of the Yaroslavl Region's past and its role in the country's history, active cultural and educational activities contribute to the growth of the tourist flow and recognition of the Yaroslavl Region as one of the leading non-metropolitan regions of the Central Federal District in terms of the number of museum reserves.

Key words: reserve museums; museumification; a museum item; a museum collection; cultural space; historical and architectural museum; literary and memorial museum; art museum

For citation: Kapustina Yu. E. Museum-reserves in the modern cultural space of Russia. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 240-247. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-240>. <https://elibrary.ru/HCIXGY>

Введение

Музеи-заповедники, согласно Государственной стратегии формирования системы достопримечательных мест, принятой Министерством культуры РФ в 2008 году, выделены как особая категория учреждений культуры. Они названы «культурным каркасом» России, что подчеркивает их ключевую роль в сохранении историко-культурного наследия страны. Цель создания музейных учреждений подобного типа – обеспечение «сохранности, восстановления, изучения и публичного представления целостных территориальных комплексов культурного и природного наследия, материальных и духовных ценностей в их традиционной исторической (культурной и природной) среде» [Государственная стратегия...]. Музеи-заповедники выделяются среди прочих тем, что их фонды включают не только музейные экспонаты и коллекции, но и недвижимые объекты культурного наследия, а также прилегающие к ним территории. Согласно Федеральному закону «О Музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации», такие музеи определяются как учреждения, которым официально переданы земельные участки с расположенными на них достопримечательными местами, относящимися к историко-культурным заповедникам, или ансамблям. Основная задача музея-заповедника – гарантировать сохранность переданных объектов культурного наследия, обеспечивать к ним доступ граждан, а также заниматься их сохранением, изучением и популяризацией [ФЗ «О Музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации»].

Перечислим характерные особенности музеев-заповедников:

- комплексный характер – сохранение целостности не только музейных предметов, собранных в коллекции, но и архитектурных ансамблей, территорий, ландшафтов, на которых они локализуются,
- сохранение исторических территорий – охранительные функции музея распространяются на архитектурные здания, памятники, на уникальные культурные и природные ландшафты, а также на исторически сложившийся уклад жизни людей этой территории,
- природоохранная деятельность – с целью восстановления и сохранения исторического облика вверенных территорий музеи-заповедники имеют право проводить на них лесохозяйственные, сельскохозяйственные, мелиоративные и другие виды работ,
- научно-образовательная деятельность – музеи занимаются выявлением историко-культурной, научной, художественной ценности, комплексным изучением памятников и территории, на которой они расположены, содействием краеведческой работе в тесном взаимодействии с местным сообществом,
- развитие туризма – музеи-заповедники являются центрами привлечения туристических потоков, оказывают влияние на активизацию развития инфраструктуры, улучшение экономических показателей конкретной местности.

В данной статье рассматривается опыт работы музеев-заповедников, то, как они в современных условиях реализуют вышеозначенные возложенные на них функции.

Методология исследования

Для проведения исследования использовался метод эмпирических наблюдений: изучение документов, посвященных деятельности музеев-заповедников, официальных сайтов отдельных

музеев, научных исследований музейных специалистов. Эти материалы позволили выявить культурно-историческое значение мест расположения музеев-заповедников, что накладывает особые обязательства при сохранении и использовании памятников. Деятельность научных сотрудников по изучению и актуализации архитектурных памятников, усадеб, исторических мест создает неповторимый, значимый для жителей конкретной местности, притягательный для туристов образ каждого из музеев-заповедников в культурном пространстве страны. Также важным для нас являлся аксиологический метод, который дал возможность выявить ценностное значение результатов деятельности музеев-заповедников.

Результаты исследования

Культурно-исторический опыт создания музеев-заповедников в России

Музеи-заповедники создавались при наличии определенной, пригодной для этого территории, которая связана с историко-культурным прошлым страны или региона и сама по себе обладает определенной ценностью. В основе появления новых музейных образований лежит музеефикация объектов и прилегающей к ним местности: памятники истории, культуры и природы, включая архитектурные ансамбли и комплексы, в их естественной среде. Музеефикация, наряду с сохранением движимых культурных ценностей, является ключевым направлением работы музеев и охраны наследия, цель которой – «максимальное сохранение, выявление историко-культурной, научной, эстетической ценности объектов и их активное включение в современную культуру» [Каулен, 2012, с. 23]. В результате музеефикации, по мнению музееведа М. Е. Каулен, образуются ансамблевые и средовые музеи, которые она подразделяет на четыре группы: «музеи-памятники, музеи под открытым небом, экомuzeи и учреждения музейного типа» [Каулен, 2012, с. 46]. Музеи-заповедники, согласно предложенной классификации, относятся к категории музеев под открытым небом. Тенденция создания музеев, основанных на сохранении объектов в их естественной среде (*in situ*), появилась на рубеже XIX-XX веков, и именно они оказались наиболее успешной формой сохранения значимых ансамблей и достопримечательных территорий. Основной принцип музеефикации *in situ* – актуализация сложившихся памятников в естественной среде, с сохранением взаимосвязей с конкретным местом его нахождения. Главная задача, которая определяется для

таких музеев на законодательном уровне, – «обеспечение сохранности переданных объектов культурного и исторического наследия: их консервация, реставрация, изучение и популяризация» [ФЗ № 54-ФЗ]. Эти требования предписывают определенные ограничения на то, как можно использовать объекты историко-культурного наследия, и диктуют необходимость применения специальных технологий в экспозиционно-выставочной деятельности. Также принципиально важна подлинность экспонируемых предметов и объектов и предпочтительность метода консервации при подходе к реставрации и экспонированию, а не воссоздание и реконструкция. Механизм саморазвития музейных объектов целенаправленно исключается, во главе – соответствие историческим реалиям прошлого.

Музей-заповедник – это юридический статус, который музей получает по решению соответствующих государственных органов. Особое правовое положение таких учреждений культуры установлено в российском законодательстве в 2011 г., в статье 26.1. «Музеи-заповедники» Федерального закона № 54-ФЗ «О Музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации» (принят Государственной думой 24 мая 1996 г.). Присвоение музею статуса заповедника означает, что его территория и объекты находятся под особой охраной и для них установлены специальные правила сохранения и использования.

Изначально слово «заповедник» относилось только к природным объектам, где с целью их сохранности запрещалась рубка леса посторонними лицами. В отношении исторически значимых мест, включающих сохранившиеся здания и природный ландшафт, такая практика в СССР впервые была применена в 20-е годы XX века. Это места, связанные с именами классиков литературы – Л. Н. Толстого и А. С. Пушкина, чьи усадебные комплексы решено было сохранить в силу значимости вклада в культуру страны их владельцев. Так, в 1921 г. Ясная Поляна, усадьба Льва Толстого, была превращена постановлением Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета (ВЦИК) в музей, началось восстановление усадьбы для сохранения ее в исторически неприкосновенном виде, создание культурно-просветительского центра. В селе Михайловском, на родине А. С. Пушкина, по постановлению Совнаркома РСФСР от 17 марта 1922 года был основан Пушкинский уголок. Сегодня это федеральный музей – Государственный мемориальный

историко-литературный и природно-ландшафтный музей-заповедник А. С. Пушкина «Михайловское» (Пушкинский Заповедник). Вместе с Ясной Поляной, Михайловское стало одним из первых в России музеев, получивших статус заповедника.

В 1950-60-е годы в СССР начался новый этап в формировании музеев-заповедников. К концу 1950-х годов стало очевидно, что древнерусские города, представляющие собой ценность благодаря своим архитектурным и историческим памятникам, привлекают все большее внимание как советских, так и иностранных туристов. Однако эти объекты культурного наследия находились в плачевном состоянии и давно требовали реставрации. Для изменения ситуации с сохранностью ценных памятников были предприняты решительные действия: в 1957 г. Совет Министров РСФСР принимает постановление «Об улучшении дела охраны и реставрации памятников культуры в РСФСР», в Министерстве культуры РСФСР создается отдельное Управление, ответственное за деятельность музеев и охрану памятников. В июне 1958 г. в ЦК КПСС состоялось обсуждение законопроекта, призванного кардинально повысить уровень охраны памятников и развития музейной деятельности. В мероприятии приняли участие представители Академии наук СССР и деятели культуры. Итогом этой работы стало создание музеев-заповедников, которые были организованы на базе существующих музеев, находящихся в историко-архитектурных комплексах [Златоустова]. Результатом принятых мер стало создание с 1958 по 1961 год Костромского историко-архитектурного музея-заповедника, Владимиро-Суздальского историко-художественного и архитектурного музея-заповедника, Горьковского историко-архитектурного музея-заповедника, Ярославско-Ростовского государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника, Тобольского историко-архитектурного музея-заповедника.

В РСФСР к 1964 г. было создано 13 музеев-заповедников, что позволило сохранить и реставрировать отдельные выдающиеся архитектурные, археологические, историко-мемориальные и литературно-мемориальные ансамбли и комплексы [Златоустова]. Рост количества музеев-заповедников продолжился и в дальнейшем: с 25 в 1977 г. до 47 в середине 80-х гг. [Грицкевич, 2009].

В 1960-80-е гг. статус мемориальных заповедников обрели целый ряд литературных музеев: Государственный литературно-мемориальный

музей-заповедник А. П. Чехова (1960 г.), Государственный Лермонтовский музей-заповедник «Тарханы» (1969 г.), Государственный мемориальный и природный музей-заповедник И. С. Тургенева «Спасское-Лутовиново» (1987 г.), Государственный литературно-мемориальный музей-заповедник Н. А. Некрасова «Карабиха» (1988 г.).

Память о военных битвах и их увековечивание привели к появлению военно-исторических музеев-заповедников на самых известных российских полях сражений: Государственный военно-исторический музей-заповедник «Бородинское поле» (1961 г.), Государственный военно-исторический и природный музей-заповедник «Куликово поле» (1996 г.), Государственный военно-исторический музей-заповедник «Прохоровское поле» (1995 г.). Уникальным памятником индустриального наследия России стал Нижнетагильский музей, в 1968 году получивший название Нижнетагильского государственного музея-заповедника горнозаводского дела Северного Урала. В 2023 году, по данным Министерства культуры РФ, в России – около 150 музеев-заповедников и музеев-усадб [Музеи и зоопарки...]. Наличие развитой сети музеев-заповедников в стране создает благоприятные условия для сохранения и популяризации уникального культурного и исторического наследия. Это также способствует развитию внутреннего туризма и позволяет эффективно использовать научный и образовательный потенциал музеев-заповедников для когнитивного, духовного и эмоционального развития жителей страны.

Музеи-заповедники Ярославской области в культурном пространстве региона

Ярославская область – регион с древней и богатой историей, в котором сохранилось множество памятников и мест, свидетельствующих об исторических событиях от истоков древнерусского государства до наших дней. Среди нестоличных регионов Центрального федерального округа Ярославский регион можно назвать ведущим по количеству музеев-заповедников, коих насчитывается пять: Ярославский государственный историко-архитектурный и художественный музей-заповедник, Государственный Ростово-Ярославский архитектурно-художественный музей-заповедник «Ростовский Кремль», Рыбинский историко-архитектурный и художественный музей-заповедник, Переславль-Залесский государственный историко-архитектурный и художественный музей-заповедник, Государственный литературно-мемориальный музей-заповедник

Н. А. Некрасова «Карабиха». У каждого из музеев есть свои особенности, есть сходство, главное из которых – все они создают культурную карту региона, хранят его историческое прошлое и культурное наследие.

Понимание ценности исторического прошлого конкретных памятников Ярославской губернии и важности их сохранения возникло еще в XIX – начале XX века: основание трех музеев, которые впоследствии стали музеями-заповедниками, произошло до революции 1917 г. Годы основания музеев: в Ярославле – 1865, в Ростове – 1883, в Рыбинске – 1910 год. После революции, в 1919 году, был создан музей в Переславле-Залесском, самым «молодым» является музей, созданный в Карабихе, в 1946 году. Этот же музей отличается от всех остальных литературно-мемориальной направленностью (сохранение наследия русского поэта Н. А. Некрасова и его семьи). Все остальные – ансамблевые музеи, которые в своем названии имеют определения «архитектурный», «исторический», «художественный» и собрания разнообразных коллекций.

Регион отличается богатством архитектурных коллекций. Ярославский музей-заповедник, располагающийся в историческом центре города, помимо архитектурного ансамбля бывшего Спасо-Преображенского монастыря (время основных построек ансамбля – XVI – XIX вв., год передачи музею – 1959 г.), сохраняет храмы, свидетельствующие о расцвете города в XVII веке: церковь Николы Надеина (1620–1622 гг.), Рождества Христова (1636 – 1644 гг.), Ильи Пророка (1647–1650 гг.), Иоанна Предтечи (1671 – 1687 гг.), Богоявления (1684 – 1693 гг.).

Ростовский музей-заповедник является хранителем уникального архитектурного ансамбля бывшего Ростовского архиерейского дома (Ростовского кремля), созданного во второй половине XVII века. Этот комплекс, возведенный по инициативе митрополита Ионы Сысоевича, служит ярким свидетельством былого величия и благосостояния Ростовской митрополии. В ведении Ростовского музея также находится Церковь Иоанна Богослова (1687 год) в селе Богослов, недалеко от Ростова у реки Ишни. Это единственный древний деревянный храм Ярославской области. Ростовский музей-заповедник продемонстрировал свою заботу о сохранении архитектурных памятников и территорий, открыв новый музейный объект – Конюшенный двор. Этот памятник архитектуры конца XVII века, являющийся частью единого ансамбля с Ростовским кремлем,

был принят в эксплуатацию после масштабной реставрации, проведенной в 2013–2019 годах.

Переславский музей-заповедник является хранителем ценных исторических объектов, среди которых территория бывшего Горицкого монастыря, чьи основные постройки относятся к XVII–XVIII векам, а также древнейший в Центральной России архитектурный памятник – Спасо-Преображенский собор XII века, переданный музею в 1924 году. Особое место в истории страны занимает переславская усадьба «Ботик Петра I», построенная в 1803 году и являющаяся филиалом музея с 1919 года.

Рыбинский музей-заповедник размещается в историческом здании бывшей Новой хлебной биржи, построенном в 1910–1912 годах. В 1993 году музей получил это здание, а также часть Мучного гостиного двора (построен в 1796–1830 годах), сформировав единый музейный комплекс. Статус историко-художественного и архитектурного музея-заповедника был присвоен учреждению в 1989 году.

Музей-усадьба «Карабиха» – это единственная сохранившаяся в Ярославской области усадьба дворцового типа, датируемая второй половиной XVIII – началом XX веков. Изначально, в 1946 году, здесь был открыт мемориальный музей Н. А. Некрасова. В 1987 году он получил статус Государственного литературно-мемориального музея-заповедника. Наличие филиалов в селе Аббакумцево и деревне Грешнево подчеркивает стремление музея комплексно сохранить места, связанные с жизнью поэта в Ярославской области.

Помимо архитектурных памятников, музеи-заповедники обладают коллекциями, дающими представление о прошлом Ярославского края и его роли в истории страны. Отметим отдельные музейные предметы и коллекции, отличающиеся особой исторической и культурной привлекательностью.

Ярославский музей-заповедник – обладатель выдающихся коллекций: собрание икон XVI–XIX веков, представляющих своеобразие ярославской школы иконописи. Гордость музея – собрание фонда редких книг, среди которых подлинные уникамы: лицевое «Спасское» Евангелие первой трети XIII в., «Федоровское» Евангелие первой трети XIV в., Сборник молитв XIII столетия, содержащий единственный список «Молитвы против дьявола». Факт обнаружения графом А. И. Мусиным-Пушкиным в библиотеке последнего архимандрита Ярославского Спасо-Преображенского монастыря Иоиля (Быковского)

единственного списка произведения древнерусской литературы «Слово о полку Игореве» повлиял на формирование собрания материалов и документов, среди которых выделяется первое издание «Слова о полку Игореве», выпущенное в 1800 г. А. И. Мусиным-Пушкиным.

Для Ростовского музея-заповедника – это собрание колоколов в коллекции металла. Самые известные 15 колоколов XVII века, отлитых по заказу митрополита Ионы, расположены на звоннице Успенского собора. На четырех из них вычеканены надписи о том, что они сделаны в Ростове. Семь имеют имена и вместе с шестью безымянными колоколами составляют уникальный музыкальный инструмент, звучание которого отличается необычайной гармонией и красотой, что составляет яркое впечатление от посещения Ростовского музея [Иванов]. Неповторимой особенностью музея является одна из самых представительных коллекций финифти (около 3 тысяч предметов), формирование которой ведется с начала основания музея, с 1883 г., по настоящее время. Ростовский музей-заповедник обладает уникальной коллекцией работ авангардных «левых» художников начала XX века, поступившей в 1922 году: 51 предмет произведений живописи, графики, скульптуры и так называемых «военных лубков». Уникальной среди них по новаторству передачи нематериальной светонесущей природы цвета является картина «Зеленая полоса» Ольги Розановой. Эти подлинные предметы получили всемирную известность.

Переславский музей-заповедник отличает коллекция икон XV–XVIII веков, сформированная в 1920-е годы из закрытых и разрушенных монастырей и храмов Переславля и Переславского района. Собрание дает представление об эволюции иконописного стиля Переславля: от ранних образцов ростово-суздальской школы до произведений, испытавших влияние московской иконописной традиции. Особой ценностью обладает коллекция деревянной скульптуры и резьбы XVI–XIX вв. из местных храмов. Уникальный экспонат музея – бот «Фортуна», единственный сохранившийся корабль потешной флотилии Петра I на Плещеевом озере, для сохранения которого в 1803 году специально было построено каменное здание – Ботный дом.

Собрание Рыбинского музея-заповедника включает в себя ценные коллекции из знатных дворянских имений. Особое место занимает почти полный портретный ряд графов Мусиных-Пушкиных, демонстрирующий как произведения

признанного мастера Ф. С. Рокотова, так и работы талантливых крепостных художников. Кроме того, музей располагает живописными полотнами выдающихся русских мастеров XVIII – начала XX веков, таких как И. Я. Вишняков, И. К. Айвазовский, И. И. Шишкин, З. Е. Серебрякова и Н. К. Рерих. Событие локальной истории – посещение Рыбинска в 1767 г. Екатериной Великой нашло свое отражение в музейном собрании: это подаренное жителями Рыбной слободы кресло, оставленное по велению императрицы в слободской церкви на вечную память о посещении.

Музей-заповедник «Карабиха» хранит прижизненные издания Н. А. Некрасова, полный комплект редактировавшихся им журналов «Современник» и «Отечественные записки», ружья поэта, личные вещи его семьи, но главная ценность этого музея – хорошо сохранившийся комплекс середины XIX – начала XX веков, включающий барский дом, два флигеля и хозяйственные постройки. Особую ценность здесь представляет гармоничное сочетание архитектуры и природы: два парка – Верхний, строгий французский регулярный, и Нижний, живописный английский пейзажный с прудами и каскадом Гремиха. Все это создает неповторимую атмосферу неспешного уклада жизни, которую можно почувствовать, находясь в Карабихе.

Многообразие представления историко-культурного и природного наследия Ярославского региона музеями-заповедниками, а помимо них, в Ярославле и других населенных пунктах размещается еще несколько десятков больших и маленьких государственных и частных музеев, привлекают в область жителей других регионов страны. Со ссылкой на данные «СберАналитики» глава министерства туризма Ярославской области сообщает о росте турпотока по итогам 2024 года на 15 – 25 % и общее число посетивших Ярославскую область гостей свыше 10 миллионов человек [Ярославская область]. Но деятельность музеев-заповедников не ограничивается только показом предметов на постоянных экспозициях: формируются временные выставки, проводится культурно-образовательная работа с местными жителями, для гостей региона проводятся многочисленные экскурсии, интерактивные программы. Особую роль для привлечения гостей имеет проведение событийных мероприятий. Так, визитной карточкой для музеев-заповедников и региона в целом стали фестиваль искусств «Преображение» (Ярославский музей-заповедник, с 1992 г.), фестиваль музыки и ремесел «Живая старина»

(Ростовский музей-заповедник, с 2002 г.), историко-культурный фестиваль «Российскому флоту быть!» (Переславский музей-заповедник, с 2011 г.) и Всероссийский Некрасовский праздник поэзии (музей-заповедник «Карабиха», с 1968 г.).

Резюме

Музеи-заповедники выступают важнейшими элементами культурного пространства, создавая имидж как отдельных регионов, так и всей страны. Их основная функция – обеспечение всестороннего сохранения подлинного культурного и природного наследия, что имеет первостепенное значение для поддержания связи времен и локальной идентичности. Кроме того, эти учреждения стимулируют экономическое развитие, способствуют культурной интеграции и формируют уникальную национальную культурную основу, вовлекая в свою деятельность местные сообщества.

Библиографический список

1. Государственный литературно-мемориальный музей-заповедник Н.А. Некрасова «Карабиха» : официальный сайт. URL: <http://muskar.ru> (дата обращения: 30.01.2025).
2. Государственный Ростово-Ярославский архитектурно-художественный музей-заповедник : официальный сайт. URL: <https://www.rostmuseum.ru> (дата обращения: 30.01.2025).
3. Государственная стратегия формирования системы достопримечательных мест, историко-культурных заповедников и музеев-заповедников в РФ. Министерство культуры Российской Федерации : официальный сайт. URL: <https://culture.gov.ru/documents/gosudarstvennaya-strategiya-formirovaniya-sistemy-dostoprimechatelnykh-mest-istoriko-kulturnykh-zapo/> (дата обращения: 11.02.2025).
4. Грицкевич В. П. История музейного дела в новейший период (1918–2000). Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУКИ, 2009. 152 с.
5. Глушкова П. В. Классификация музеев под открытым небом в аспекте актуализации нематериального культурного наследия. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-muzeev-pod-otkrytyim-nebom-v-aspekte-aktualizatsii-nematerialnogo-kulturnogo-naslediya> (дата обращения: 11.01.2025).
6. Данильченко И. В. Причины и процесс создания музеев-заповедников в СССР (на материалах Костромской и Ярославской областей) // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2014. № 5. С. 85–88.
7. Златоустова В. И. Государственная политика в области музейного дела (1945–1985 гг.) // Музей и власть. Государственная политика в области музейного дела (XVIII–XX вв.). URL:

https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_001632966_158631/ (дата обращения: 09.02.2025).

8. Золотова Т. А. Музеи под открытым небом и музейно-парковые комплексы: генезис и подходы к классификации // Журнал института наследия. 2024. № 4 (39). URL: <https://nasledie-journal.ru/ru/journals/487.html> (дата обращения: 16.02.2025).

9. Зубатенко И. Б. Музей в эпоху Мееровича // Ярославский музей-заповедник : официальный сайт. URL: <https://yarkremlin.ru/visitors/virtualnyy-vizit/muzey-v-epokhu-meyerovicha/> (дата обращения: 19.01.2025).

10. Каулен М. Е. Музеефикация историко-культурного наследия России. Москва : Этерна, 2012. 432 с.

11. Каулен М. Е. Музеи-заповедники. Российская музейная энциклопедия. URL: http://www.museum.ru/rme/sci_zap.asp (дата обращения: 11.01.2025).

12. Каулен М. Е. Музей и наследие // Музей. 2009. № 5. С. 10–19.

13. Мастеница Е. Н. Проблема типологии музеев и особенности ее изучения в курсе «Музейные заповедники» // Музей и образование : сб. научн. тр. Санкт-Петербург : СПбГУКИ, 1999. С. 66–70.

14. Переславль-Залесский государственный историко-архитектурный и художественный музей-заповедник : официальный сайт. URL: <http://museumpereslavl.ru> (дата обращения: 30.01.2025).

15. Российская музейная энциклопедия. URL: http://museum.ru/rme/mb_musf.asp (дата обращения: 11.01.2025).

16. Рыбинский государственный историко-архитектурный и художественный музей-заповедник : официальный сайт. URL: <https://www.gybmuuseum.ru> (дата обращения: 30.01.2025).

17. Саркисова Е. Г. Музей и общество: трансформация социальных функций (Опыт современной России) / под науч. ред. Т. В. Коваленко. Москва : Институт Наследия, 2023. 188 с.

18. Федеральный закон от 26 мая 1996 г. № 54-ФЗ «О Музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/123168/45947fe4a852853cbb5eef02ea31f56b/> (дата обращения: 08.01.2025).

19. Ярославский государственный историко-архитектурный и художественный музей-заповедник : официальный сайт. URL: <https://yarkremlin.ru> (дата обращения: 30.01.2025).

20. Ярославская область : официальный портал. URL: <https://www.yarregion.ru/Pages/presscenter/news.aspx?NewsId=32927> (дата обращения: 04.07.2025).

Reference list

1. Gosudarstvennyj literaturno-memorial'nyj muzej-zapovednik N. A. Nekrasova «Karabiha» = State Literary and Memorial Museum-Reserve N. A. Nekrasov «Karabikha» : oficial'nyj sajt. URL: <http://muskar.ru> (data obrashheniya: 30.01.2025).

2. Gosudarstvennyj Rostovo-Jaroslavskij arhitekturno-hudozhestvennyj muzej-zapovednik = State Rostov-Yaroslavl Architectural and Art Museum-Reserve : oficial'nyj sajt. URL: <https://www.rostmuseum.ru> (data obrashhenija: 30.01.2025).
3. Gosudarstvennaja strategija formirovanija sistemy dostoprimechatel'nyh mest, istoriko-kul'turnyh zapovednikov i muzeev-zapovednikov v RF. Ministerstvo kul'tury Rossijskoj Federacii = State strategy for the formation of a system of places of interest, historical and cultural reserves and museum reserves in the Russian Federation. Ministry of Culture of the Russian Federation : oficial'nyj sajt. URL: <https://culture.gov.ru/documents/gosudarstvennaya-strategiya-formirovaniya-sistemy-dostoprimechatel'nykh-mest-istoriko-kulturnykh-zapo/> (data obrashhenija: 11.02.2025).
4. Grickevich V. P. Istorija muzejnogo dela v novejšij period (1918–2000) = History of museum business in the recent period (1918–2000). Sankt-Peterburg : Izd-vo SPbGUKI, 2009. 152 s.
5. Glushkova P. V. Klassifikacija muzeev pod otkrytym neбом v aspekte aktualizacii nematerial'nogo kul'turnogo nasledija = Classification of open-air museums in terms of updating intangible cultural heritage. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-muzeev-pod-otkrytym-neбом-v-aspekte-aktualizatsii-nematerialnogo-kulturnogo-nasledija> (data obrashhenija: 11.01.2025).
6. Danil'chenko I. V. Prichiny i process sozdaniya muzeev-zapovednikov v SSSR (na materialah Kostromskoj i Jaroslavskoj oblasti) = The reasons and process of creating museum reserves in the USSR (based on materials from the Kostroma and Yaroslavl regions) // Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova. 2014. № 5. S. 85–88.
7. Zlatoustova V. I. Gosudarstvennaja politika v oblasti muzejnogo dela (1945–1985 gg.) = State museum policy (1945–1985) // Muzej i vlast'. Gosudarstvennaja politika v oblasti muzejnogo dela (XVIII–XX vv.). URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_001632966_158631/ (data obrashhenija: 09.02.2025).
8. Zolotova T. A. Muzei pod otkrytym neбом i muzejno-parkovyje komplekсы: genezis i podhody k klassifikacii = Open-air museums and museum-park complexes: genesis and approaches to classification // Zhurnal instituta nasledija. 2024. № 4 (39). URL: <https://nasledie-journal.ru/ru/journals/487.html> (data obrashhenija: 16.02.2025).
9. Zubatenko I. B. Muzej v jepohu Meerovicha = Museum in the era of Meerovich // Jaroslavskij muzej-zapovednik : oficial'nyj sajt. URL: <https://yarkremlin.ru/visitors/virtualnyy-vizit/muzey-v-epokhu-meyerovicha/> (data obrashhenija: 19.01.2025).
10. Kaulen M. E. Muzeifikacija istoriko-kul'turnogo nasledija Rossii = Museumification of the historical and cultural heritage of Russia. Moskva : Jeterna, 2012. 432 s.
11. Kaulen M. E. Muzei-zapovedniki. Rossijskaja muzejnaja jenciklopedija = Reserve museums. Russian Museum Encyclopedia. URL: http://www.museum.ru/rme/sci_zap.asp (data obrashhenija: 11.01.2025).
12. Kaulen M. E. Muzej i nasledie = Museum and Heritage // Muzej. 2009. № 5. S. 10–19.
13. Mastenica E. N. Problema tipologii muzeev i osobennosti ee izuchenija v kurse «Muzejnye zapovedniki» = The problem of typology of museums and the peculiarities of its study in the course «Museum Reserves» // Muzej i obrazovanie : sb. nauchn. tr. Sankt-Peterburg : SPbGUKI, 1999. S. 66–70.
14. Pereslavl'-Zalesskij gosudarstvennyj istoriko-arhitekturnyj i hudozhestvennyj muzej-zapovednik = Pereslavl'-Zalessky State Historical, Architectural and Art Museum-Reserve : oficial'nyj sajt. URL: <http://museumpereslavl.ru> (data obrashhenija: 30.01.2025).
15. Rossijskaja muzejnaja jenciklopedija = Russian Museum Encyclopedia. URL: http://museum.ru/rme/mb_musf.asp (data obrashhenija: 11.01.2025).
16. Rybinskij gosudarstvennyj istoriko-arhitekturnyj i hudozhestvennyj muzej-zapovednik = Rybinsk State Historical, Architectural and Art Museum-Reserve : oficial'nyj sajt. URL: <https://www.rybmuseum.ru> (data obrashhenija: 30.01.2025).
17. Sarkisova E. G. Muzej i obshhestvo: transformacija social'nyh funkcij (Opyt sovremennoj Rossii) = Museum and society: transformation of social functions (Experience of modern Russia) / pod nauch. red. T. V. Kovalenko. Moskva : Institut Nasledija, 2023. 188 s.
18. Federal'nyj zakon ot 26 maja 1996 g. № 54-FZ «O Muzejnom fonde Rossijskoj Federacii i muzejah v Rossijskoj Federacii» = Federal Law of May 26, 1996 № 54-FZ «On the Museum Fund of the Russian Federation and Museums in the Russian Federation». URL: <https://base.garant.ru/123168/45947fe4a852853cbb5eef02ea31f56b/> (data obrashhenija: 08.01.2025).
19. Jaroslavskij gosudarstvennyj istoriko-arhitekturnyj i hudozhestvennyj muzej-zapovednik = Yaroslavl State Historical, Architectural and Art Museum-Reserve : oficial'nyj sajt. URL: <https://yarkremlin.ru> (data obrashhenija: 30.01.2025).
20. Jaroslavskaja oblast' = Yaroslavl region : oficial'nyj portal. URL: <https://www.yarregion.ru/Pages/presscenter/news.aspx?NewsId=32927> (data obrashhenija: 04.07.2025).

Статья поступила в редакцию 25.07.2025; одобрена после рецензирования 18.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 25.07.2025; approved after reviewing 18.08.2025; accepted for publication 11.09.2025.

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Научная статья

УДК 316.722 (304.2)

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-248

EDN: EUVLYK

Места памяти о Великой Отечественной войне в пространстве современного города

Наталья Геннадьевна Федотова

Доктор культурологии, профессор кафедры культурологии, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. 173003, Великий Новгород, ул. Большая Санкт-Петербургская, 41
fedotova75@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-4225-3666>

Аннотация. Статья посвящена малоактуализированной проблеме – бытованию мест памяти о Великой Отечественной войне в пространстве современного города. Автор рассматривает проблему сохранения памяти о военных событиях через обращение к местам памяти города как мемориальной единице, вокруг которой структурируется дискурс памяти о войне – в лицах, рассказах, символах, и который имеет непосредственное отношение к вопросам городской идентичности, ценностям локального патриотизма, сопричастности современников, и, прежде всего, молодежи, малой Родине. В статье предпринимается попытка систематизации исследований мест памяти о Великой Отечественной войне через типологию таких мест, что позволяет раскрыть разные мемориальные задачи, которые выполняют эти места. Неотъемлемой частью анализа мест памяти о Великой Отечественной войне является исследование представлений горожан о местах памяти, что позволяет ответить на вопросы – что помнят жители города о войне, как воспринимают мемориальный ландшафт, какие из этих мест больше ценят и почему. Как показали результаты исследования культурной памяти Великого Новгорода, пространство города насыщено официальными памятниками, однако нередко горожане хранят воспоминания, связанные с военным прошлым, воплощенные в естественных и неформальных памятниках. Места памяти о Великой Отечественной войне – это не только мемориальные объекты, но и дома, средневековые храмы, которые несут в себе смыслы о военном подвиге тех, кто защищал город во время военных действий или восстанавливал его после войны. Видимую сторону мест памяти о войне можно назвать мемориальной картой войны, а живущую в представлениях современных горожан – воображаемой. Изучение каждого из этих аспектов дает ответы на вопрос о том, как горожане переживают память о Великой Отечественной войне и как структурируется культурная память города, хранящая образы военного прошлого, которые тесно связаны с судьбой и культурой города.

Ключевые слова: город; места памяти; Великая Отечественная война; культурная память; городская идентичность; мемориальные объекты; дискурс памяти о войне; городская идентичность

Для цитирования: Федотова Н. Г. Места памяти о Великой Отечественной войне в пространстве современного города // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 248–258. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-248>. <https://elibrary.ru/EUVLYK>

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Original article

The Great Patriotic war memory sites in a space of a modern city

Natalia G. Fedotova

Doctor of culturology, professor of the department of culturology, Yaroslav-the-Wise Novgorod state university. 173003, Veliky Novgorod, Bolshaya Sankt-Peterburgskaya st., 41
fedotova75@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-4225-3666>

Abstract. The article is devoted to studying the Great Patriotic War memory sites in space of a modern city. The author considers the problem of war events memory preservation by appealing the city memory sites as a memorial unity around

which the war memory discourse is structuring – in faces, stories, symbols and which is directly related to issues of urban identity, local patriotism values, belonging of contemporaries and, first of all, young people to their small motherland. The article attempts to systematize the Great Patriotic War memory sites research through typology of such sites. It allows us to reveal different memorial tasks which these sites accomplish. The memory sites citizens' ideas research is an essential part of the Great Patriotic War memory sites analysis. It gives an opportunity to answer the questions about what city residents remember about war, how they perceive a memorial landscape, which of these sites are more valuable and why. According to Veliky Novgorod cultural memory study results, city space is fulfilled with official monuments, however, frequently citizens keep such memories connected to the war past, embodied in natural and unofficial monuments. The Great Patriotic War memory sites is not only memorial objects but also houses, medieval churches which carry meanings about a military feat of those who defended the city during the war or reconstruct it after the war. The visible side of the war memory sites can be called the memorial map of the war, whereas the one existing in modern citizens' ideas – imaginary. The study of each of these aspects gives answers to the questions about how citizens experience the Great Patriotic War memory and how city cultural memory that keeps the war past images, closely related to the city fate and culture, is structured.

Key words: city; memorial sites; Great Patriotic War; cultural memory; urban identity; memorial objects; war memory discourse; urban identity

For citation: Fedotova N. G. The Great Patriotic war memory sites in a space of a modern city. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 248-258. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-248>. <https://elibrary.ru/EUVLYK>

Введение

Проблема сохранения и актуализации памяти о Великой Отечественной войне в России в последние десятилетия все чаще становится объектом научного внимания ученых самых разных отраслей гуманитарного знания. Кроме того, 80-летие Великой победы стало еще одним фактором, который активизировало внимание ученых к мемориальному дискурсу вокруг этих военных событий.

Культурную память о Великой Отечественной войне условно можно назвать «живой» (и в этом ее отличие от иных слоев коллективной памяти России, отделенных от современников веками), поскольку образы недавнего прошлого еще присутствуют в воспоминаниях тех, кто непосредственно участвовал во многих процессах, так или иначе связанных с войной, или общался с участниками событий. Данный факт является немаловажным для исследователей, которые нацелены на фиксацию этих «живых» воспоминаний через мемуары и рассказы очевидцев.

Актуальность данной темы несомненна. Многие ученые отмечают, что память о Великой Отечественной войне – это важнейший символический ресурс для идентификации россиян [Злобин, 2020], «формирования гражданского самосознания и позитивного осознания своей принадлежности» к стране [Погодин, 2021, с. 46], патриотического воспитания молодежи [Проказина, 2017] и способ консолидации России [Гриценко, 2021]. Более того, сохранение памяти о Великой Отечественной войне является частью государственной политики, «направленной на историческое про-

свещение и противодействие фальсификации истории войны» [Касьянов, 2025, с. 11].

Тематика исследований, направленных на изучение процессов сохранения и актуализации памяти о Великой Отечественной войне, многообразна: от выявления способов сохранения исторической правды о войне [Чураков] до анализа состояния памятников военным, включая территорию постсоветского пространства [Атанесян, 2018] и изучения мер по сохранению памяти о войне на государственном уровне [Ахмедова, 2011; Селезнев, 2021]. Немалая доля работ связана с исследованиями коммеморативных практик в медиасфере, где современные СМИ рассматриваются как ключевой источник формирования памяти о войне [Старых, 2014]. В российском интернет-пространстве «отмечается значительная пользовательская активность по ведению разнообразных сообществ и каналов, посвященных истории Великой Отечественной войны», и именно эти ресурсы будут оказывать существенное влияние на сохранение памяти о войне в ближайшее время [Коробицина, 2014, с. 112].

Отдельный блок исследований связан с познанием того, как творчество и культурные практики структурирует память о войне. Художественные образы являются действенными способами хранения и трансляции образов военного прошлого, они эмоционально насыщают культурную память страны, фиксируя тем самым в сознании современников значимые слои воспоминаний. Данный тезис подтверждают исследования Т. С. Злотниковой, рассматривающей театр как одно из важнейших средств трансляции памяти о войне, который в ярких образах героев раскрывает высоконравственные и негативные

аспекты военных действий [Злотникова, 2020]. Или исследования Т. И. Ерохиной, в работах которой фильмы о Великой Отечественной войне, а именно сюжетные линии и кинематографические способы репрезентации образов прошлого, рассматриваются как ключевой фактор структурирования культурной памяти посредством массовой культуры [Ерохина, 2017]. С другой стороны, институциональные практики коммеморации, посвященные военным событиям, также становятся предметом научного интереса исследователей, в частности современные музейные комплексы и перспективные формы организации музейных экспозиций [Давыдов, 2020].

Между тем, при всем многообразии данной тематики, ученые нередко упоминают концепт «место памяти», который является мемориальной единицей дискурса памяти – в лицах, нарративах, символах, изображениях. И данная закономерность неслучайна, поскольку именно место памяти отсылает к конкретному району, городу или селу, к его истории и культуре, жители которого хранят и воспроизводят воспоминания о трагических и славных страницах Великой Отечественной войны. Такой вектор дискурса, направленный, в частности, на исследование мест памяти о войне в контексте города, актуализирует проблему укрепления ценностей локального патриотизма, городской идентичности, формирования сопричастности современников, и, прежде всего, молодежи, своей малой Родине.

Методы исследования

Методологической основой работы выступает культурологическая парадигма исследований коллективной памяти, которая была заложена исследованиями М. Хальбвакса в начале прошлого столетия, а затем сформировалась под влиянием немецкой научной школы (Я. Ассман, А. Ассман, А. Эрл). Как полагает А. Ассман, «за последнее десятилетие память была признана ведущей концепцией культурологии, количество книг и эссе, появившихся на эту тему, уже заполняет целые библиотеки... дискурс памяти быстро расширяется ...» [Assman, 2012, p. 35]. Важным аспектом культурологической парадигмы в интерпретации коллективной памяти является тот факт, что память имеет символическую природу. Память – это не просто набор представлений о прошлом, но и способы репрезентации этих воспоминаний в обществе с помощью названий улиц, фотографий, музыки, литературы, интернет-порталов, форумов, фестивалей и всего того, что дает возмож-

ность человеку вообразить и вспомнить прошлое. Культурная память, как подчеркивал Я. Ассман, отличается тем, что имеет символический характер, то есть «может осуществляться лишь искусственно, в рамках институций» [Ассман, 2004, с. 23]. Она формализована, символически фиксирована в носителях (памятники, церемонии, музейные экспонаты, обряды, праздники) и возникает в ответ на потребности общества сохранять и транслировать общее прошлое. Поэтому такую значимость сегодня имеет политика памяти, задачей которой становится поддержание с помощью институтов и культурных практик актуальной картины прошлого. При этом прошлое не столько сохраняется, поскольку его уже нет, сколько «гальванизируется (воскрешается) в символах, которые как бы освещают изменяющееся настоящее» [Assmann, 2008, p. 112]. В данном контексте немаловажны исследования этих символических посредников, или носителей культурной памяти [Федотова, 2019], с помощью которых коллективные воспоминания сохраняются и передаются следующим поколениям. Среди таковых и места памяти города.

Поскольку культурная память города имеет символическую природу, то при ее исследовании весьма эффективна семиотическая методология, позволяющая рассматривать мемориальные практики в контексте кодирования и декодирования образов прошлого, а места памяти города, выполняющие коммеморативную роль, как источник символизации реальности, генерирования и трансляции смыслов. Семиотика акцентирует внимание на культурной обусловленности памяти города, которая зависит от того, как мы трактуем прошедшие события. По мнению Ю. М. Лотмана, город в настоящем во многом есть проекция прошлого, что делает его генератором новых смыслов, образующихся в синхронном и диахронном взаимодействии: «архитектурные сооружения, городские обряды и церемонии, самый план города, наименования улиц и тысячи других реликтов прошедших эпох выступают как кодовые программы, постоянно заново генерирующие тексты исторического прошлого» [Лотман, 2000, с. 334].

Обзор литературы

Концепт «место памяти» впервые был обоснован французским историком П. Нора, который относил к данному месту весьма широкий диапазон объектов – от институтов (музей или архив), где хранятся смыслы, передающие фрагменты

прошлого, до монументальных или символических мест (архитектура, места паломничества), являющихся негласными свидетелями прошедших эпох, сражений, побед, событий [Нора, 1999]. Под местом памяти он понимал «останки прошлого» или «утрачиваемое нами прошлое, которое еще живо где-то в сознании социальной группы, но в скором времени может исчезнуть навсегда» [Нора 1999, с. 26]. В отечественном дискурсе понятие «место» связано с его конкретной локализацией в пространстве, поэтому место памяти представляет собой видимое напоминание о прошедших событиях, присутствуя в реальности в виде материального посредника, связывающего прошлое и настоящее. При этом места памяти – это не столько локальный объект или часть пространства, которые заняты человеком, вещью, сколько центр ощущаемой человеком ценности прошлого [Tuan, 1991, p. 684–696].

Как полагает А. Ассман, задачей места памяти «является возвращение тех или иных событий прошлого в настоящее», и такое осовременивание происходит в пространственной локализации за счет «устойчивых форм сохранения», а во времени – за счет «устойчивых форм повторяемости» [Ассман, 2014, с. 354], что обеспечивает сохранность коллективных воспоминаний через переживание прошлого. Поэтому места памяти города, по сути, являются локализованными фрагментами городского пространства, хранящими образы городского прошлого и транслирующими их следующему поколению. И часть этих мест хранит память о Великой Отечественной войне.

Научных исследований, посвященных местам памяти о Великой Отечественной войне, немало, однако следует отметить их фрагментарность и отсутствие концептуальной основы, которая бы позволила создать устойчивое теоретическое поле для научной дискуссии. Кроме того, имеющиеся исследования, как правило, сосредоточены на описании мемориальных объектов российских городов (например, исследование памятников, памятных знаков, монументов, мемориалов, парков о войне в Саратове [Миронова, 2020]) и редко посвящены глубинному анализу ценностных установок, которые объясняли бы и прогнозировали бы формирование политики памяти о Великой Отечественной войне.

Определенным фокусом на осмысление мест памяти о Великой Отечественной войне в пространстве города обладают исследования, которые демонстрируют динамику культурной памя-

ти в отношении сохранения воспоминаний о войне. Среди таковых – исследования, которые показывают, как изменились процессы мемориализации памяти о войне за счет «выявления связей между классической монументалистикой и поисками новых художественных форм, расширения диапазона тем мемориализации, использование новых технологий» [Семенова, 2020, с. 119]. Не менее ценными являются и исследования, ракурс которых позволяет ответить на следующие вопросы: что и посредством чего жители города помнят о Великой Отечественной войне? где локализуется память о судьбах людей, о событиях, подвигах, трагедиях, победах? В одном из таких исследований показано, что для молодежи представления о войне «имеют абстрактный характер, и в большей степени относятся к разряду “парадных ценностей”»; а горожане «бывают рядом с памятниками, только случайно проходя мимо, либо в ходе официальных мероприятий» [Васильев, 2017, с. 73].

С другой стороны, не менее важным представляется такое направление исследований, которое бы закладывало теоретический базис для изучения мест памяти о Великой Отечественной войне в самых разных контекстах, включая выявление типологий и проведение классификаций такого рода мест. В имеющихся работах эти места, в частности, разделяются «по типу сооружения памятников героям и событиям» войны: мемориальные комплексы, стелы, обелиски, мемориальные доски, бюсты и скульптурные группы» [Киндзерская, 2020, с. 26] или по типу памятника (obelisks, скульптуры, мемориальные комплексы, музеи), материалу (камень, металл, бетон), значимости (федеральная, региональная, местная) [Дежуров, 2025]. Существуют и работы, посвященные изучению захоронений как мест памяти о Великой Отечественной войне, которые подразделяются на «воинские захоронения воинов Красной армии, партизан и подпольщиков, и места массового захоронения гражданского населения» [Корсак, 2021, с. 321].

В отсутствии единой классификации мест памяти о Великой Отечественной войне, рассмотрим данный предмет исследования, исходя из общей типологии мест памяти города [Федотова, 2023]. Кроме того, для выявления тенденций того, как и что помнят современные горожане о Великой Отечественной войне и какие места памяти в пространстве города хранят воспоминания о военных событиях и их последствиях, воспользуемся результатами интервьюирования

горожан в Великом Новгороде, которое было проведено нами в 2024 году и было посвящено анализу наиболее значимых пластов культурной памяти города.

Результаты исследования

Типы мест памяти о Великой Отечественной войне в пространстве современного города

Место памяти современного города о Великой Отечественной войне – это один из возможных носителей коллективных воспоминаний, который хранит и транслирует в материальных формах смыслы, отсылающие к образам военного прошлого. Мест памяти о Великой Отечественной войне в пространстве российских городов немало, но многие из них можно отнести к определенному типу, исходя из выявленной нами типологии таких мест.

Во-первых, места памяти о Великой Отечественной войне различаются по тому, как они локализованы внутри городского пространства. Разные мемориальные задачи выполняют те места памяти, которые: а) плотно вписаны в архитектуру города и б) расположены обособленно.

Отдельно возведены и предполагают наличие специально отведенного места, в частности, масштабные мемориальные комплексы и массовые захоронения (например, комплекс «Журавли» в Саратове, расположенный на Соколовской горе или Пискаревское мемориальное кладбище – массовое захоронение, расположенное на северо-востоке Санкт-Петербурга как место памяти жертв блокады Ленинграда и воинов Ленинградского фронта). Такое место памяти – это место скорби, где хранятся образы, напоминающие о военных событиях; место, куда приходят жители города или туристы, чтобы почтить подвиги и героев, не забыть о трагических страницах нашей истории, отдать гражданский долг. Их размер и наличие отдельного пространства являются выражением значимости Великой Победы для современников. Данные места памяти нередко становятся центром проведения официальных церемоний в рамках празднования Дня Победы.

Тогда как места памяти, вписанные в современную городскую архитектуру и являющиеся частью дизайна городской среды, предполагают иные сценарии сохранения культурной памяти города. Сюда следует отнести здания и сооружения города, хранящие память о военных событиях и горожанах, которые жили в этих домах, а также улицы, парки, скверы, которые названы

именами героев Великой Отечественной войны, в которых нередко установлен памятник или мемориальная табличка (например, в Ярославле это памятник маршалу Ф. И. Толбухину, который установлен на одноименном проспекте). Такие места можно назвать молчаливыми свидетелями военных событий, которые, как и стены домов, своим присутствием напоминают о войне. Они являются частью городской ландшафта, посредством которого формируется привязанность горожанина к месту своего проживания, гордость за героев своей земли.

Данный критерий нередко связан с тем, что места памяти о Великой Отечественной войне бывают официальными и неформальными, то есть поддерживаемые горожанами через творчество, нарративы, нередко связанные с личными переживаниями. К официальным местам памяти следует отнести обелиски, бюсты, захоронения, к неофициальным – любительские граффити на бетонных стенах городских улиц, иллюстрирующие важность памяти о войне со стороны простых горожан, которые нередко сопровождаются лозунгами (например, «Спасибо деду за Победу!»).

Во-вторых, локализация мест памяти о Великой Отечественной войне в городском пространстве во многом зависит от того, как они появились: а) естественно (как иконический знак) или б) искусственно, целенаправленно, ввиду решения мемориальной задачи сохранить в граните, бетоне, камне для потомков память о тех или иных событиях войны.

Естественных мест памяти, хранящих образы военного прошлого, в пространстве современного города, казалось бы, гораздо меньше, чем искусственных, поскольку война разрушила многие города. Однако, деревья, пруды, переулки, храмы часто хранят уникальные факты о войне, которые не оставляют равнодушными современных горожан. Среди таких мест памяти дуб-памятник в Челябинске (столетнее дерево, у которого прощались ребята из местного детского дома, когда уходили на фронт, и сюда же стали приносить похоронки) или разрушенный Дворец культуры цементников в Новороссийске, который остался напоминанием о начале Великой Отечественной войны (открытие дворца было запланировано на 22 июня 1941 года). Заметим, что именно естественные места памяти о военных событиях, прошедших в городе, нередко обладают большим красноречием, поскольку воплощают в себе «живые» свидетельства памяти о войне. Но для того, чтобы они выполняли мемориальную

функцию, требуются усилия со стороны горожан по актуализации культурной памяти города через рассказы и мероприятия, чтобы воспоминания не ушли в забвение вместе с теми, кто помнит о Великой Отечественной войне.

Напротив, первичной мемориальной функцией обладают те места памяти о Великой Отечественной войне, которые созданы целенаправленно: памятники (стелы, скульптурные композиции), которые, преимущественно, хранят память о локальных событиях войны, а также мемориалы и мемориальные комплексы (включая аллеи, архитектурные композиции), рассчитанные на воспроизводство образов масштабного характера (битва, массовое уничтожение). Такие имеются практически в каждом российском городе, это место поклонения, почтения, памятования о событиях войны (например, памятник-ансамбль «Героям Сталинградской битвы» на Мамаевом кургане в Волгограде).

Отдельную группу мест памяти, на наш взгляд, составляют те, которые посвящены городу в целом (например, памятники в честь особого звания города – «Город воинской славы» или «Город-герой»). Так, в Белгороде, в центре города, в 2013 году на главной городской площади установлена стела «Белгород – город воинской славы», которая рассчитана как на восприятие жителями и гостями города издалека, так и вблизи, поскольку предполагает знакомство с размещенными на барельефах текстами о военных событиях.

В-третьих, место памяти о Великой Отечественной войне по его значимости условно можно отнести к категории: а) международного, б) федерального, в) муниципального (городского) значения. К местам памяти международного характера, в частности, относятся те из них, которые входят в список ЮНЕСКО, воплощая собой исключительную ценность в истории и культуре человечества или сохраняя следы уникальных событий (мемориальный комплекс «Дорога жизни» в Ленинградской области; Скульптура «Саур-Могила» в Донецкой области). Места памяти о войне федерального значения хранят воспоминания о наиболее значимых для всей страны битвах, победах, подвигах, трагедиях, они масштабны и выполнены, как правило, в виде архитектурных композиций (например, архитектурная композиция в честь 70-летия победы в Нefтеюганске рядом со сквером Победы). Их назначение – «чтобы помнили»! Иная мемориальная задача у тех мест памяти города, которые

хранят и осуществляют репрезентацию локальных историй подвигов горожан и в целом города. Они имеют не только мемориальный характер, но и влияют на идентификацию горожан, когда современные жители города отождествляют свой город через образы героев или события военного характера (например, в Великом Новгороде установлена мемориальная доска на доме, в котором жил И. А. Каберов – Герой Советского Союза). Поэтому информация о данных местах памяти, хранящих подобные фрагменты городской истории и культуры, нередко включается в школьные учебники по краеведению или в муниципальные печатные издания, а сами места становятся объектом коммемораций.

В-четвертых, память о Великой Отечественной войне может быть зафиксирована в местах современного города исходя из разных знаковых референтов (объектов идентификации), на которых строится символическая связь материальных объектов города с образом прошлого. В частности, сюда можно отнести места памяти, которые хранят воспоминания:

а) о героях – воинах, защитниках, тружениках тыла, командирах и многих других, кто сражался, побеждал, погибал, отдавал свою жизнь (например, памятник «Защитникам неба Отечества» в Туле или мемориал «Могила Неизвестного Солдата» в Кремле);

б) о битвах, сражениях и победах (например, мемориальный комплекс «Курская дуга» на проспекте Победы в Курске);

в) о трагедиях войны и военных преступлениях (например, мемориал «Жестяная горка» в Новгородской области, который установлен в память о тысячах людей, сожженных и расстрелянных фашистами в этом месте);

г) об иных событиях или сторонах войны, в частности о тружениках тыла (например, памятник «Тыл – фронту» в Магнитогорске).

В-пятых, места памяти города о Великой Отечественной войне, которые относятся к искусственным, можно объединить по семантическому признаку, поскольку многие из них нередко имеют типичные способы знакового выражения объектов памятования. Чаще всего места памяти о войне изображают:

а) людей, среди которых не только воины, но и женщины и дети, поскольку авторы памятников стремятся запечатлеть образ и героев, и жертв войны (например, мурманский мемориал «Защитникам Советского Заполярья в годы Великой Отечественной войны»), который мурман-

чане называют «Алешей», изображает солдата с автоматом, или памятник «Катюше» во Владивостоке, который изображает милую девушку);

б) военное оружие и технику, напрямую свидетельствуя через визуальную символику о прошедших в данных местах военных действиях (например, в Санкт-Петербурге в мемориальный комплекс «Кировский вал» входит установленный в этом месте танк КВ-85 как «Танк-победитель», а в Ярославле установлен монумент, посвященный Амет-Хану Султану, – силуэт самолета);

в) геометрические фигуры и абстрактные композиции, семантика которых является более сложной и предполагает прочтение места памяти через использование определенных символов (например, мемориальный комплекс в Ленинградской области «Дорога жизни», где мемориал «Разорванное кольцо» символизирует прорыв блокады, или десятиметровый мемориал «Защитникам Пашковской переправы» в Краснодаре, установленный на месте ожесточенных боев с противником, в виде бетонной фигуры прямоугольной формы, из которой видна оголенная арматура как символ разорвавшейся переправы);

б) животных, которые особенно трогательны при воспоминаниях о фактах военного прошлого (например, в Северной Осетии воздвигнут монумент «Памятник плачущему коню», который изображает верного коня, тоскующего по хозяину).

Кроме того, в зависимости от знаковых средств кодирования образов военного прошлого места памяти могут быть визуальными и вербальными, а также аудиальными, тактильными.

Таким образом, каждый город имеет свой мемориальный ландшафт, который тем не менее можно анализировать через типологию мест памяти, посвященных Великой Отечественной войне. Между тем, такого рода анализ позволяет сосредоточиться лишь на одном аспекте исследований мест памяти о Великой Отечественной войне через выявление материальных свидетельств военных событий.

Места памяти о Великой Отечественной войне в представлениях современных горожан

Не менее важным является и анализ того, как мемориальный ландшафт, связанный с событиями Великой Отечественной войны, воспринимается горожанами. Отражают ли городские памятники представления об образах военного прошлого со стороны горожан? Безусловно, для комплексного ответа на этот вопрос требуются специальные исследования, которые предпола-

гают анализ представлений горожан об актуальности, значимости, восприятии мест памяти о Великой Отечественной войне, выявление отношения жителей города к этому слою памяти, ценности конкретных коммеморативных практик. В рамках данной работы раскроем возможные направления такого анализа на примере Великого Новгорода по результатам интервьюирования 52-х жителей города, которое было направлено на исследование культурной памяти.

Часть вопросов интервью была направлена на выявление значимости мест памяти города в целом и на анализ причин ценностного отношения новгородцев к данным местам. Контент-анализ ответов респондентов, проживающих в Великом Новгороде, показал, что для горожан наиболее значимыми являются три слоя памяти: основание города и призвание Рюрика; период Новгородской республики; события, связанные с Великой Отечественной войной. Соответственно, Великая Отечественная война представляет для современных горожан весьма значимый слой памяти, который отражает и соответствующие ценности новгородцев. Заметим, что в чек-листе интервью не было вопросов, которые бы напрямую касались памяти о военных событиях. Однако общий контекст вопросов о том, какие события и места памяти города являются наиболее значимыми для современных горожан, позволил выявить общую картину отношения новгородцев к местам памяти о Великой Отечественной войне и определить специфику мемориализации военных событий исходя из их представлений.

Прежде всего, следует подчеркнуть, что в ответах на вопрос о местах памяти города со стороны интервьюируемых было крайне мало упоминаний памятников или мемориалов, которые напрямую связаны с увековечиванием памяти о Великой Отечественной войне. В частности жители Великого Новгорода упомянули Монумент Победы (расположенный на берегу Волхова, состоящий из величественной стелы и скульптуры коня с наездником), рядом с которым проходят городские мероприятия, приуроченные ко Дню освобождения города от врага и ко Дню Победы.

На вопрос о том, какие события в городском прошлом вызывают особую гордость у современных горожан, ряд респондентов указали на события, связанные с военными действиями, которые непосредственно затронули Великий Новгород: «Героическая оборона в Великую Отечественную войну»; «Герои Отечественной войны 41-45 годов (Панкратов, Черемнов, Красилов)»;

«История времён Великой Отечественной войны и последующего самоотверженного восстановления города»; «Защитники Новгорода в годы войны».

Среди мест памяти, которые хранят наиболее ценные фрагменты городской истории и культуры, передают самобытность города, новгородцы отметили сохранённые и восстановленные после войны средневековые памятники и аутентичные здания города, многие из которых были разрушены, включая Софийский собор и памятник Тысячелетия России. Кроме того, возвращаясь к вопросу о том, за что новгородцы испытывают гордость, некоторые из них также обращались к восстановлению города после войны и особенно отмечали усилия реставраторов: *«Восстановление города после руин», «Подвиг реставраторов»; «Послевоенная реставрация города ... Г. М. Штендер, Л. М. Шуляк, Т. Ромашкевич, Л. И. Красноречьев, Т. В. Гладенко, супруги Грековы и многие другие ... их работа, результат их трудов восхищает меня каждый раз, когда я езжу по окрестностям нашего города».*

В связи с этим, как показали результаты исследования, для жителей Великого Новгорода особую значимость имеет целый пласт естественных и неформальных мест памяти о Великой Отечественной войне, которые, как оказалось, являются носителями памяти, хранящими воспоминания о военных событиях. Горожане в подавляющем большинстве вспоминали героев Новгородской земли, имена которых запечатлены в памятниках и в названиях городских улиц, а также героизм и подвиг жителей города при его восстановлении и реставрации, сохранении уникальных средневековых храмов, часть из которых включены в список объектов культурного наследия ЮНЕСКО.

Большинство новгородцев высказали мнение о том, что память о Великой Отечественной войне отражена в пространстве современного города достаточно, что связано, как мы полагаем, с большим количеством мест памяти (бюстов, обелисков, стел, скульптур) в пространстве Великого Новгорода, которые своим присутствием напоминают о происходивших в городе военных действиях, хранят и транслируют эту память следующим поколениям. Вместе с тем в нескольких ответах горожан все же присутствовало упоминание о том, что Великая отечественная война в городском пространстве отражена недостаточно, что немаловажно для рассмотрения данного вопроса на муниципальном уровне.

Заключение

Исследование мест памяти о Великой Отечественной войне на уровне города нацеливает на выявление новых аспектов в вопросах формирования городской идентичности и укрепления ценностей локального патриотизма. Для проведения подобных исследований мест памяти с позиции городского пространства может использоваться предложенная нами ранее типология, которая позволяет систематизировать разрозненные работы и преодолеть описательный уровень аналитики мемориальных объектов российских городов, посвященных военным событиям. Места памяти о Великой отечественной войне могут различаться по особенностям их локализации в городе, семантике выразительных средств, по объекту идентификации, на котором строится символическая связь материальных объектов города с образом военного прошлого; они могут быть официальными и неформальными, естественными и искусственными, а также быть международного, федерального и муниципального значения. Анализ таких мест памяти в каждом конкретном городе может раскрывать процессы структурирования культурной памяти города, хранящей воспоминания о событиях Великой Отечественной войны.

Вместе с тем немаловажным дополнением данного анализа может стать исследование ценностных установок и маркеров, которые бы объясняли и прогнозировали формирование политики памяти о Великой Отечественной войне. Исследование представлений горожан о местах памяти, которые хранят коллективные воспоминания о войне, акцентируют внимание исследователя на том, что помнят горожане, как воспринимают мемориальный ландшафт города, какие из этих мест больше ценят и почему. Как показали результаты исследования культурной памяти Великого Новгорода, горожане помнят и чтят память о Великой Отечественной войне. Пространство города насыщено официальными памятниками, однако нередко горожане хранят такие образы, связанные с военным прошлым, которые воплощены в естественных и неформальных памятниках. Места памяти о Великой Отечественной войне – это не только мемориальные объекты, но и, например, восстановленные улицы и дома, средневековые храмы, которые несут в себе смыслы о военном подвиге тех, кто защищал город во время военных действий или восстанавливал его после войны. И данный факт

лишь подтверждает актуальность коммеморативных практик (рассказы, конкурсы, выставки, уроки, кинофильмы), которые направлены на то, чтобы не ушли в забвение эти воспоминания о военных событиях, тесно связанных с судьбой города. Как мы полагаем, видимую сторону мест памяти о войне можно назвать мемориальной картой войны, и она запечатлена в семантике городского пространства. Тогда как воображаемую, живущую в представлениях современных горожан и связанную с локальной историей и культурой города, следует изучать отдельно, что позволит ответить на вопросы о том, как горожане переживают память о Великой Отечественной войне и как формируется на ментальном уровне культурная память города.

Библиографический список

1. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика. Москва : Новое литературное обозрение, 2014. 328 с.
2. Атанесян Г. Судьба памятников Великой Отечественной войны в постсоветской Армении // Человек и культура. 2018. № 3. С. 1–6.
3. Ахмедова М. М. Комплекс мер по сохранению культурно-исторического наследия в современной России / М. М. Ахмедова, М. А. Киндзерская, Е. Ю. Конова // Современные фундаментальные и прикладные исследования. 2011. № 3. С. 15–16.
4. Васильев И. Ю. Памятники Великой Отечественной войны в восприятии краснодарцев // Наследие веков. 2017. № 2. С. 69–74.
5. Гриценко Г. Д. Память о Великой Отечественной войне как фактор консолидации российского полиэтнического общества // Бюллетень Калмыцкого научного центра РАН. 2021. № 2. С. 156–172.
6. Давыдов С. Г. Музейные комплексы и формирование исторической памяти о событиях великой отечественной войны // Современная научная мысль. 2020. № 4. С. 107–111.
7. Дежуров А. В. Сохраняя память: проблемы и перспективы памятников великой отечественной войны // Вечная память героям. Памятники и ансамбли Героям Великой Отечественной войны : мат. Всероссийской научно-практ. конф. молодых ученых. Курск : Университетская книга, 2025. С. 31–36.
8. Ерохина Т. И. Феномен памяти в массовой культуре: контрпамять и постпамять в отечественном кинематографе // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5 (114). С. 269–274.
9. Злобин А. Н. Великая Отечественная война как «Место Памяти» для российской гражданской нации / А. Н. Злобин, Г. А. Быковская // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2020. № 4(31). С. 43–47.
10. Злотникова Т. С. Человек, война, культурная память (к 75-летию Победы в Великой Отечественной войне) // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 3 (114). С. 200–208.
11. Киндзерская М. А. Памятники героям и событиям Великой Отечественной войны, их роль в патристическом воспитании // Социально-гуманитарные знания. 2020. № 3. С. 26–30.
12. Касьянов В. В. Историческая память о событиях Великой Отечественной войны и современное российское общество / В. В. Касьянов, П. С. Самыгин, М. Ю. Попов // История. Культурология. Политология. 2025. № 1. С. 11–21.
13. Коробицына Л. В. Память о Великой Отечественной войне в интернет-пространстве российских социальных сетей // История: факты и символы. 2022. № 2 (31). С. 108–114.
14. Корсак А. «Места памяти» Великой Отечественной войны на территории Белоруссии // Журнал российских и восточноевропейских исторических исследований. 2021. № 2(25). С. 316–333.
15. Лотман Ю. М. Семиосфера. Санкт-Петербург : Искусство, 2000. 704 с.
16. Миронова А. А. Образ Великой Отечественной войны в памятниках города Саратова / А. А. Миронова, Е. А. Сундетова // Наука и общество. 2020. № 2(37). С. 171–179.
17. Нора П. Между памятью и историей. Проблематика мест памяти // Франция – память. Санкт-Петербург : Изд-во СПб. ун-та, 1999. 328 с.
18. Погодин С. Н. Проблема сохранения памяти и формирование идентичности... (на примере памяти о Великой Отечественной войне) / С. Н. Погодин, З. З. Бахтуридзе // Известия АлтГУ. Исторические науки и археология. 2021. № 6 (122). С. 46–50.
19. Проказина Н. В. Историческая память о Великой Отечественной войне как ресурс патристического и гражданского воспитания / Н. В. Проказина, Ю. В. Дорохова, Н. Н. Хатнюк // Среднерусский вестник общественных наук. 2017. № 3 (12). С. 260–271.
20. Селезнёв П. С. Позиционирование событий Великой Отечественной войны в рамках государственной политики памяти: проблемы и перспективы / П. С. Селезнёв, Д. В. Александров // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2021. № 3(11). С. 33–38.
21. Семенова О. В. Новые памятники о прошлом: ростовские сюжеты о Великой Отечественной войне / О. В. Семенова, В. И. Афанасенко // Культурная жизнь Юга России. 2020. № 3 (78). С. 118–128.
22. Старых Н. П. Средства массовой информации как источник формирования исторической памяти о Великой Отечественной войне // Вестник государственного и муниципального управления. 2014. № 4. С. 104–108.
23. Федотова Н. Г. Визуальные носители культурной памяти города (на примере Великого Новгорода) // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 2 (20). С. 42–62.

24. Федотова Н. Г. Места памяти города: концепт и типология // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 204–213.

25. Чураков Д. О. Войны памяти: отстоять правду о победе // Гуманитарные науки. 2015. № 1. С. 11–28.

26. Assmann J. Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination, 2011. 319 p.

27. Assmann A. One land and three narratives: Palestinian sites of memory in Israel // Memory Studies. 2018. Vol. 11. № 3. P. 287–300.

28. Tuan Yi-Fu. Language and the Making of Place: A Narrative- Descriptive Approach // Annals of the Association of American Geographers. 1991. Vol. 81. № 4. P. 684–696.

Reference list

1. Assman A. Dlinnaja ten' proshlogo: Memorial'naja kul'tura i istoricheskaja politika = The long shadow of the past: Memorial culture and historical politics. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2014. 328 s.

2. Atanesjan G. Sud'ba pamjatnikov Velikoj Otechestvennoj vojny v postsovetsoj Armenii = The fate of the monuments of the Great Patriotic War in post-Soviet Armenia // Chelovek i kul'tura. 2018. № 3. S. 1–6.

3. Ahmedova M. M. Kompleks mer po sohraneniu kul'turno-istoricheskogo nasledija v sovremennoj Rossii = A set of measures to preserve cultural and historical heritage in modern Russia / M. M. Ahmedova, M. A. Kindzerskaja, E. Ju. Konova // Sovremennye fundamental'nye i prikladnye issledovanija. 2011. № 3. S. 15–16.

4. Vasil'ev I. Ju. Pamjatniki Velikoj Otechestvennoj vojny v vosprijatii krasnodarcev = Monuments of the Great Patriotic War in the perception of Krasnodar citizens // Nasledie vekov. 2017. № 2. S. 69–74.

5. Gricenko G. D. Pamjat' o Velikoj Otechestvennoj vojne kak faktor konsolidacii rossijskogo polijetnitskogo obshhestva = Memory of the Great Patriotic War as a factor in the consolidation of the Russian multi-ethnic society // Bjulleten' Kalmyckogo nauchnogo centra RAN. 2021. № 2. S. 156–172.

6. Davydov S. G. Muzejnye komplekсы i formirovanie istoricheskoi pamjati o sobytijah velikoi otechestvennoj vojny = Museum complexes and the formation of historical memory of the Great Patriotic War events // Sovremennaja nauchnaja mysl'. 2020. № 4. S. 107–111.

7. Dezhurov A. V. Sohranjaja pamjat': problemy i perspektivy pamjatnikov velikoi otechestvennoj vojny = Preserving memory: problems and prospects of monuments of the Great Patriotic War // Vechnaja pamjat' gerojam. Pamjatniki i ansambl'i Gerojam Velikoi Otechestvennoj vojny : mat. Vserossijskoj nauchno-prakt. konf. molodyh uchenyh. Kursk : Universitetskaja kniga, 2025. S. 31–36.

8. Erohina T. I. Fenomen pamjati v massovoi kul'ture: kontrpamjat' i postpamjat' v otechestvennom kinematografe = The phenomenon of memory in popular culture: counter memory and post memory in domestic cinema //

Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2017. № 5 (114). S. 269–274.

9. Zlobin A. N. Velikaja Otechestvennaja vojna kak «Mesto Pamjati» dlja rossijskoj grazhdanskoj nacii = The Great Patriotic War as a «Place of Memory» for the Russian civil nation / A. N. Zlobin, G. A. Bykovskaja // Sovremennye problemy gumanitarnyh i obshchestvennyh nauk. 2020. № 4(31). S. 43–47.

10. Zlotnikova T. S. Chelovek, vojna, kul'turnaja pamjat' (k 75-letiju Pobedy v Velikoi Otechestvennoj vojne) = Man, war, cultural memory (to the 75-th anniversary of Victory in the Great Patriotic War) // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 3 (114). S. 200–208.

11. Kindzerskaja M. A. Pamjatniki gerojam i sobytijam Velikoi Otechestvennoj vojny, ih rol' v patrioticheskom vospitanii = Monuments to the heroes and events of the Great Patriotic War, their role in patriotic education // Social'no-gumanitarnye znaniya. 2020. № 3. S. 26–30.

12. Kas'janov V. V. Istoricheskaja pamjat' o sobytijah Velikoi Otechestvennoj vojny i sovremennoe rossijskoe obshchestvo = Historical memory of the Great Patriotic War events and modern Russian society / V. V. Kas'janov, P. S. Samygin, M. Ju. Popov // Istorija. Kul'turologija. Politologija. 2025. № 1. S. 11–21.

13. Korobicyna L. V. Pamjat' o Velikoi Otechestvennoj vojne v internet-prostranstve rossijskikh social'nyh setej = Memory of the Great Patriotic War in the Internet space of Russian social networks // Istorija: fakty i simvoly. 2022. № 2 (31). S. 108–114.

14. Korsak A. «Mesta pamjati» Velikoi Otechestvennoj vojny na territorii Belorussii = «Places of memory» of the Great Patriotic War in Belarus // Zhurnal rossijskikh i vostocnoevropejskikh istoricheskikh issledovanij. 2021. № 2(25). S. 316–333.

15. Lotman Ju. M. Semiosfera = Semiosphere. Sankt-Peterburg : Iskusstvo, 2000. 704 s.

16. Mironova A. A. Obraz Velikoi Otechestvennoj vojny v pamjatnikah goroda Saratova = The image of the Great Patriotic War in the monuments of the city of Saratov / A. A. Mironova, E. A. Sundetova // Nauka i obshchestvo. 2020. № 2(37). S. 171–179.

17. Nora P. Mezhdru pamjat'ju i istoriej. Problematika mest pamjati = Between memory and history. Problems of memory places // Francija – pamjat'. Sankt-Peterburg : Izd-vo SPb. un-ta, 1999. 328 s.

18. Pogodin S. N. Problema sohraneniya pamjati i formirovanie identichnosti... (na primere pamjati o Velikoi Otechestvennoj vojne) = The problem of memory preservation and identity formation... (using the example of the memory of the Great Patriotic War) / S. N. Pogodin, Z. Z. Bahturidze // Izvestija AltGU. Istoricheskie nauki i arheologija. 2021. № 6 (122). S. 46–50.

19. Prokazina N. V. Istoricheskaja pamjat' o Velikoi Otechestvennoj vojne kak resurs patrioticheskogo i grazhdanskogo vospitanija = Historical memory of the Great Patriotic War as a resource of patriotic and civic education / N. V. Prokazina, Ju. V. Dorohova, N. N. Hatnjuk //

Srednerusskij vestnik obshhestvennyh nauk. 2017. № 3 (12). S. 260–271.

20. Seleznev P. S. Pozicionirovanie sobytij Velikoj Otechestvennoj vojny v ramkah gosudarstvennoj politiki pamjati: problemy i perspektivy = Positioning of the events of the Great Patriotic War within the framework of the state policy of memory: problems and prospects / P. S. Seleznev, D. V. Aleksandrov // Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. 2021. № 3(11). S. 33–38.

21. Semenova O. V. Novye pamjatniki o proshlom: rostovskie szuzhety o Velikoj Otechestvennoj vojne = New monuments about the past: Rostov stories about the Great Patriotic War / O. V. Semenova, V. I. Afanasenko // Kul'turnaja zhizn' Juga Rossii. 2020. № 3 (78). S. 118–128.

22. Staryh N. P. Sredstva massovoj informacii kak istochnik formirovanija istoricheskoi pamjati o Velikoj Otechestvennoj vojne = Mass media as a source of formation of historical memory of the Great Patriotic War // Vestnik gosudarstvennogo i municipal'nogo upravlenija. 2014. № 4. S. 104–108.

23. Fedotova N. G. Vizual'nye nositeli kul'turnoj pamjati goroda (na primere Velikogo Novgoroda) = Visual

carriers of the cultural memory of the city (on the example of Veliky Novgorod) // Praksema. Problemy vizual'noj semiotiki. 2019. № 2 (20). S. 42–62.

24. Fedotova N. G. Mesta pamjati goroda: koncept i tipologija = Places of memory of the city: concept and typology // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 6 (135). S. 204–213.

25. Churakov D. O. Vojny pamjati: otstojat' pravdu o pobeде = Memory wars: defend the truth about victory // Gumanitarnye nauki. 2015. № 1. S. 11–28.

26. Assmann J. Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination, 2011. 319 p.

27. Assmann A. One land and three narratives: Palestinian sites of memory in Israel // Memory Studies. 2018. Vol. 11. № 3. P. 287–300.

28. Tuan Yi-Fu. Language and the Making of Place: A Narrative- Descriptive Approach // Annals of the Association of American Geographers. 1991. Vol. 81. № 4. P. 684–696.

Статья поступила в редакцию 29.07.2025; одобрена после рецензирования 14.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 29.07.2025; approved after reviewing 14.08.2025; accepted for publication 11.09.2025.

Научная статья

УДК 008

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-5-146-259

EDN: EWUCOM

Историко-культурный дискурс фестиваля как социокультурного феномена

Ольга Витальевна Семенихина

Аспирант, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.

150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

semeniha78@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5210-0132>

Аннотация. Статья посвящена изучению и анализу генезиса и эволюции феномена фестиваля в культуре. Автор обобщает и систематизирует концепции фестиваля как явления современной культуры, представленные в исследованиях отечественных и зарубежных культурологов, определяя историко-культурный дискурс фестиваля как самостоятельного социокультурного феномена. В статье рассматривается этимология дефиниции «фестиваль», которая определяет двойственную природу данного феномена: сочетание «праздника» и «соревнования». Исходя из специфики генезиса фестиваля, становление фестиваля как социокультурного феномена рассматривается в контексте праздничной культуры. Определены этапы зарождения и формирования фестивальной культуры, начиная с Античности и заканчивая второй половиной двадцатого столетия. Автор делает акцент на различии во времени, а также предпосылках возникновения и развития фестивалей в России и за рубежом. Отмечается, что в современном культурном пространстве фестиваль является одним из самых популярных явлений. Изначально представляя одну из форм праздничной культуры, фестиваль постепенно выделяется в самостоятельную устойчивую культурную форму. В ходе работы устанавливается связь развития феномена фестиваля с историко-культурными процессами, а само понятие фестиваля характеризуется как самостоятельный социокультурный феномен, неразрывно связанный с социальными изменениями в обществе и наделенный основными социокультурными функциями. Среди наиболее важных функций фестиваля как социокультурной институции современное культурологическое знание выделяет коммуникативную функцию и функцию общения.

Ключевые слова: фестиваль; праздник; историко-культурный дискурс; генезис; культурная форма; социокультурный феномен

Для цитирования: Семенихина О. В. Историко-культурный дискурс фестиваля как социокультурного феномена // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 5 (146). С. 259–266. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-259>. <https://elibrary.ru/EWUCOM>

Original article

Historical and cultural discourse of the festival as a socio-cultural phenomenon

Olga V. Semenikhina

Post-graduate student, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl,

Republikanskaya st., 108/1

semeniha78@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5210-0132>

Abstract. The article is dedicated to the study and analysis of the genesis and evolution of the festival phenomenon in culture. The author summarises and systematises the concepts of the festival as a phenomenon of contemporary culture, presented in the studies of both domestic and foreign cultural scholars, defining the historical and cultural discourse of the festival as an independent sociocultural phenomenon. The article explores the etymology of the definition «festival», which delineates the dual nature of this phenomenon: a combination of «celebration» and «competition». Given the specifics of the festival's genesis, the establishment of the festival as a sociocultural phenomenon is examined within the context of festive culture. Stages of the emergence and formation of festival culture are identified, beginning from Antiquity and concluding in the second half of the twentieth century. The author emphasises the differences in time, as well as the preconditions for the emergence and development of festivals in Russia and abroad. It is noted that in the contemporary cultural landscape, the festival is one of the most popular phenomena. Initially representing one form of festive culture, the festival gradually distinguishes itself as an independent and stable cultural form. Throughout the study,

a connection is established between the development of the festival phenomenon and historical-cultural processes, while the very concept of the festival is characterised as an autonomous socio-cultural phenomenon, inextricably linked to social changes in society and endowed with key socio-cultural functions. Among the most important functions of the festival as a socio-cultural institution, modern cultural studies highlight the communicative function and the function of interaction.

Key words: festival; feast; historical and cultural discourse; genesis; cultural form; socio-cultural phenomenon

For citation: Semenikhina O. V. Historical and cultural discourse of the festival as a socio-cultural phenomenon. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (5): 259-266. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-5-146-259>. <https://elibrary.ru/EWUCOM>

Введение

Современное культурное пространство невозможно представить без фестивального движения. Сформировавшись в рамках праздничной культуры и наследовав имманентные празднику характеристики, в результате сложившихся культурно-исторических условий фестиваль постепенно выделился в самостоятельную культурную форму и получил широкое распространение во всех сферах культурной деятельности, что связано, главным образом, с мировыми геокультурными процессами во второй половине XX – начале XXI в. Рост количества фестивалей, устойчивое развитие фестивального движения и его роль в коммуникационном пространстве позволило ряду исследователей представить данный феномен как самостоятельную институцию культуры.

Актуальность исследования феномена фестиваля обусловлена обращением к культурологической методологии, включающей в себя синтез методов истории и социологии культуры, прикладной культурологии. Фестиваль рассматривается как сложившееся самостоятельное социокультурное явление, которое занимает устойчивое положение в культурном пространстве. Фестивальное движение является частью культурной политики государства, направленной на инкультурацию и социализацию общества. Изучение данного феномена позволяет определить его значение для формирования культурного пространства в целом, актуализации культурного наследия как на государственном, так и на региональном уровне.

В рамках данного исследования автор обращается к осмыслению историко-культурных предпосылок становления и развития фестиваля как социокультурного феномена.

Целью исследования стало определение историко-культурного дискурса фестиваля как социокультурного явления.

Методология исследования

Методология исследования базируется на социокультурном подходе к феномену фестиваля

и включает следующие методы: метод систематизации, классификации и обобщения, метод социокультурного анализа, а также историко-культурный метод.

Результаты исследования

Этимология слова «фестиваль» восходит к латинскому «*festivus*» — веселый, праздничный и «*festum*» — праздник. В западноевропейских языках до сих пор понятия «праздник» и «фестиваль» встречаются в качестве синонимов. Энциклопедия «Британника» объясняет происхождение данных слов от религиозных празднований или ритуальных торжеств, сопровождавшихся общей священной трапезой [Britannica]. На протяжении всей истории формирования культуры определенные дни отводились для того, чтобы почтить память, совершить ритуал, повторить или предвосхитить какое-либо событие — сельскохозяйственное, религиозное или социокультурное. Такие дни или даже временные периоды, когда в сочетании с определенными религиозными обрядами можно было употреблять угощения, и получили название «праздник» и «фестиваль» (в английском языке «*feast*» и «*festival*» соответственно) в противоположность постным дням (англ. «*fast*» — «пост»). Зачастую фестивали могли включать не только празднование, но и театрализованные, танцевальные или атлетические мероприятия, а также разгульное веселье [Britannica]. В современных словарях понятие «фестиваль» трактуется как «серия культурных событий в городе» [The Pocket Oxford, 1996, с. 319], «серия (особенно) музыкальных или театральных представлений, проводимых с регулярностью в определенном месте» [Longman Dictionary, 1992, с. 471]. В словаре С. И. Ожегова приводится следующее определение данного понятия: «Фестиваль — широкая общественная праздничная встреча, сопровождающаяся смотрами достижений каких-нибудь видов искусства» [Ожегов, 1990, с. 848].

В самом определении феномена фестиваль заложена его тесная взаимосвязь с праздничной культурой, однако, понятия «фестиваль»

и «праздник» не равнозначны, так как фестиваль выступает как один из видов массового праздника. Одной из характеристик фестиваля является его двойственная природа, предполагающая соединение двух понятий: «праздник» и «соревнование».

Как определяет современное культурологическое знание, в рождении современного фестиваля лежат истоки традиционной культуры проведения праздников, следовательно, становление фестиваля как социокультурного феномена должно быть рассмотрено в контексте праздничной культуры. Как утверждает исследователь праздничной культуры М. В. Литвинова, социальные, экономические и политические трансформации приводят к изменениям характера функционирования разных элементов культуры, включая праздничную культуру, переопределяют способы коммуникации [Литвинова, 2012, с. 196]. Возникновение феномена фестиваля связано с социокультурными процессами, повлиявшими на праздничную культуру.

П. В. Николаева, исследуя фестиваль как элемент праздничной культуры, подчеркивает, что он «наследует специфические функции, имманентные празднику как первичной форме культуры, что подтверждает прямую родственную связь фестиваля с разнообразными массовыми праздниками прежних эпох» [Николаева, 2010, с. 8].

По мнению исследователей, истоки современного фестиваля были сформированы в культуре Античности. Ф. Ф. Зелинский подчеркивает, что для греческой праздничной культуры характерна агонистика, и, представляя идею равенства как общедоступность благ в зависимости от различных способностей человека, «античная демократия освятила своей религией стремление к соревнованию, это побуждение к напряжению и развитию всех индивидуальных сил на пользу совокупности» [Зелинский, 2003, с. 79-80].

К. Жигульский в книге «Праздник и культура» отмечает ряд регулярно проводимых греческих праздников, которые условно можно отнести к фестивалям. Им присущи массовость, определенные временные рамки, пышность торжества, а также агонистика, определение победителей и награждение лучших исполнителей. К этим праздникам относятся Олимпийские, Пифийские, Немейские и Истмийские игры, праздник Панафиней («всеафинские»). Великие Панафиней можно считать истоками фестивалей музыкального, эстрадного, танцевального искусства [Меньшиков, 2004, с. 8]. Признаки теат-

рального фестиваля можно обнаружить в ежегодных религиозных празднествах – Дионисиях. Неотъемлемым элементом торжества были театрализованные представления: показы трагедий, комедий и сатиры.

Праздничные церемонии в Древней Греции были рассчитаны на вовлечение в освященную божественным присутствием жизнь гражданской общины всех ее обитателей. Важная социально-интегративная функция таких праздников заключалась в создании ощущения социальной общности, соединенности верой, обычаями и традициями, памятью о мифологическом прошлом.

В Древнем Риме праздники представляли уже «не арену духовного и физического совершенствования человека, а зрелищем, разделившим участников праздничного торжества на тех, кто активно его разыгрывает, и тех, кто его лишь созерцает со стороны» [Мазаев, 1978, с. 74]. Римские игры были приурочены к городским праздникам. Ряд иностранных источников называет эти игры фестивалем [Scullard, 1981, с. 39], что подчеркивает историческую синонимичность этих двух понятий. Среди регулярных игр самыми древними были Римские (великие) игры, посвященные Юпитеру. Изначально они включали состязания в скачках, но впоследствии в программу вошли сценические искусства. В программу Плебейских игр входили торжественные шествия, состязания в скачках и театр [Античная культура, 1995]. Помимо состязаний в Древнем Риме были праздники, связанные с земледельческим циклом и временами года. Одним из самых пышных был праздник в честь бога Сатурна, со временем превратившийся в пятидневный фестиваль Сатурналий [Минайленко, 2020, с. 75].

Черты праздничной культуры Греции и Рима послужили основой для сложного художественного пространства европейского фестиваля. От греческих игр новая культурная форма унаследовала «профессиональное исполнительское мастерство в соединении со стремлением обязательного показа, демонстрации. Из римских Сатурналий – способность к развитию, красочность и масштабность» [Минайленко, 2020, с. 75]. Подчиненность общей религиозно-художественной идее и локализация в едином времени и пространстве найдут отражение в наличии обязательной идейной составляющей будущего феномена фестиваля и его хронотопе.

Дальнейшее развитие элементов фестиваля исследователи относят к игровой природе Сред-

невековья с его мистериями и карнавалами. Мистерии – театрализованные действия на евангельские сюжеты, разыгрывались только в периоды религиозных праздников и также подчинялись строгим религиозным канонам. В мистериях обнаруживается одна из главных черт фестивалей – наличие идеи, темы, определяющей программу праздника. Карнавалы, по определению М. М. Бахтина, были формой народной смеховой культуры, где доминировали театрализация, смена масок, костюмы [Бахтин, 1990, с. 12]. И мистерия, и карнавал разительно отличались от повседневности и не были столь регламентированы в отличие от других форм средневекового искусства [Периль, 2002, с. 3].

Признаки фестиваля встречаются и в среде феодалов, где доминировали не религиозные, а политически-репрезентативные и индивидуально-гедонистические потребности. Среди потребностей в данной социальной среде было получение удовольствия от богатства и власти. Удовлетворению этих потребностей служил красочный церемониал, представлявший собой своего рода спектакль, рыцарский турнир, превращавший военную игру в «эстрадное» зрелище с политическим смыслом. Наслаждение жизнью выражалось в играх, концертах, состязаниях рапсодов, певцов, музыкантов, акробатов в феодальном замке [Каган, 1996, с. 251].

Секуляризация повседневной жизни, появление нового буржуазного сословия, бурное развитие искусств в период Ренессанса привели к профессионализации творческой деятельности в различных областях. Появляются стационарные и передвижные театры, музыкальные общества, потребность в зрелищных развлечениях способствует их перенаправлению в сферу профессиональной деятельности. В этот период появляются фестивали определенных видов искусств. В «Словаре музыки и музыкантов» (Dictionary of Music and Musicians) в статье, посвященной фестивалям – Festivals (в значении «фестиваль», а не «празднество») в качестве самого раннего задокументированного упоминания о музыкальном фестивале приводится встреча короля Франции Франциска I и Папы Римского Льва X в Болонье в 1515 году, на которой музыканты двух дворов объединились и дали концерт, однако отсутствуют сведения о программе данного выступления. Упоминания о других фестивалях относятся к началу XVII века (фестиваль в Риме в честь избавления от чумы, на котором 200 голосов шести хоров исполнили мессу, фестиваль во Франции в честь выздоровления сына

короля Людовика XIV с участием трехсот музыкантов и другие) [Grove]. В данном контексте термин фестиваль использован для определения тематических выступлений, ради которых объединялись разные коллективы музыкантов и певцов, однако такие акции имели единовременный характер. И подобных событий в Европе XVIII-XIX веков упоминается около двадцати. Отечественные культурологи первым в истории называют фестиваль, организованный в помощь корпорации «Сыновья духовенства» в соборе Святого Павла в Лондоне в 1709 году. Это событие стало ежегодным, и в нем в полном составе принимали участие оркестр и хор, а Королевское Общество Музыкантов занималось оснащением данного оркестра. Первые европейские фестивали служили поводом для общения на тему искусства. Во второй половине XVIII века в Европе начинается интенсивное распространение музыкальных фестивалей как регулярных ежегодных событий, в которых принимают участия коллективы из разных стран. Одной из системообразующих составляющих становится идея межкультурного взаимодействия.

Возвращение фестиваля как синкретического феномена приходится на рубеж XIX-XX веков. Мощный революционный перелом в Европе имел огромные последствия для формирования личности как высшего уровня индивидуализации человека. Свобода трактуется как главный принцип культуры буржуазного общества. Формируется новая культурная ситуация, новый тип отношений культуры и общества. Все это привело к появлению культуры Модернизма. Внутреннее состояние культуры Модернизма определяется принципиальным различием и прямым противостоянием двух ее субкультур – элитарной и массовой [Каган, 1996, с. 271-272].

П. В. Николаева полагает, что кризис мировоззрения рубежа XIX-XX веков привел к поиску новых форм во всех отраслях культуры, и в праздничной сфере такой новой формой стал фестиваль [Николаева, 2008, с. 144].

Среди причин, вызвавших распространение фестивальной культуры в XIX-XX веках, Б. В. Периль называет развитие средств массовой информации. Происходит интернационализация международного артистического рынка. Формируется новый тип аудитории с большой степенью информированности о художественных процессах. Возрождение фестиваля с подчеркнута праздничной ритуальной атмосферой, желанием сделать каждое мероприятие уникальным событием, выходящим за рамки привычной художе-

ственной практики, отвечало новой общественной потребности в обновлении коммуникационных процессов [Периль, 2002, с. 3]

Рассматривая место фестивальной культуры в современном мире, А. А. Гнесь также связывает появление новой праздничной формы с подъемом национально-освободительных и националистических настроений в странах Старого Света. С конца второй половины XIX века в европейской антропологии господствовала теория диффузионизма. Ее сторонники считали, что сходство в культурах разных народов связано не с общим происхождением, а с тем, что в ходе миграционных процессов одни группы людей перенимают определенные культурные элементы у представителей других групп. Успех неевропейских народов был обусловлен контактом с европейцами, а понятия «культура» и «цивилизация» ассоциировались с западной (романо-германской) культурой. Роль фестивалей культур и укрепления локальных фестивальных культур заключалась не столько в разрушении «евроцентристских» стереотипов и не столько в примирении представителей разных цивилизаций, а в утверждении диалога культур [Гнесь, 2014, с. 118]. Согласно теории диалога советского и российского философа, культуролога В. С. Библера, «в XX веке типологически различные “культуры” втягиваются в единое временное и духовное “пространство”. Культуры Европы, Азии и Америки “толпятся” в одном и том же сознании; их никак не удастся расположить по “восходящей” линии (“выше – ниже, лучше – хуже”))» [Библер, 1991, с. 99]. Исследуя фестиваль в диалоге культур, культуролог Е. А. Широкова отмечает, что в начале XX века основным фактором возникновения многочисленных фестивальных акций стало формирование единого полицентрического пространства культуры, пришедшее на смену европоцентристскому [Широкова, 2013, с. 10].

В России развитие фестивальной культуры связано с идеологическими установками нового государства, сформированного после Октябрьской революции. Первые фестивали проходят в 1930-е годы, однако признаки фестивальной культуры обнаруживаются в массовых советских праздниках сразу после революции. Советской культуре необходимы были новые идеалы и образы, а также формы для утверждения и упрочнения социалистического строя. Также важно было найти объединяющее начало для нового советского государства, стремившегося к воссоединению народа после Гражданской войны.

К середине 1930-х годов формируются основные принципы построения нового искусства, продиктованные партией. А. В. Луначарский в своей статье «Знаменательное пятилетие» отмечает, что «искусство обязано быть и может быть активным помощником партии, тончайшим инструментом политического воспитания масс» [Луначарский, 1937, с. 8]. Искусство становится доступным и всенародным. Молодое советское государство стремится утвердить свои взгляды, в том числе и в сфере искусства, на мировой арене. Одним из примеров демонстрации культурного потенциала СССР стал Международный Театральный фестиваль, проходивший в Москве с 1933 по 1937. Данное событие стало частью туристического предложения иностранным гостям. Советский режим продемонстрировал культурную дипломатию с целью улучшения отношений со странами капиталистического лагеря. Иностранные театральные деятели получили возможность увидеть сложные процессы, происходившие в культуре СССР. В Советском Союзе выработались свои традиции фестивальной культуры: поводом для всесоюзных и всероссийских конкурсов и смотров становилась знаменательная дата советской истории, постановления КПСС и правительства, жизнь творческих коллективов была подчинена графику сменяющих друг друга смотров и фестивалей. Тема определяла выбор репертуара [Николаева, 2008, с. 145].

По мнению Драгана Клаича, в пространстве Европы первые фестивали искусств обращались к элите культурной публики и процветали за счет социального престижа, который она им обеспечивала. Благодаря рождению в 1947 году Авиньонского и Эдинбургского фестивалей доминирующим становится новый демократический дух. При ограниченности возможностей интенсивной художественной жизни фестиваль открывал окна и двери зарубежным инновационным проектам, способствовал появлению новых идей и открытию больших имен [Клаич, 2002, с. 2].

Новый этап в развитии фестивальной культуры связан с идеями Постмодернизма, захватившими страны Запада в 1960-х годах. К отличительным признакам искусства этого периода можно отнести неограниченное соединение стилей и жанров, нечетко выстроенную композицию и несвязность сюжетных линий. Культурные процессы данного периода сопровождали социальные изменения мирового масштаба, такие как «оттепель» в СССР и странах Восточной Европы, протестное антивоенное движение в США и Западной Европе [Гнесь, 2014, с. 155]. Во время студенческих де-

монстраций в городах Европы фестивальные черты вошли в повседневную жизнь и сделали на некоторое время ее фестивализацию повсеместной. Фестиваль как синтетическая форма культуры оказался восприимчив к новым веяниям. Постмодернистские принципы «стирания граней между прежде самостоятельными сферами духовной культуры, «высоким искусством» и «житием», смешивания и уравнивания обыденного сознания и духовности, примитивного и научного, в полной мере нашли отражение в фестивальной культуре [Николаева, 2008, с. 145].

В период «холодной» войны при помощи некоторых фестивалей проверялись прочность железного занавеса, идеологическая ортодоксальность, после фестивали стали важным инструментом в преодолении накопившегося недоверия между Востоком и Западом, расширении сотрудничества [Клаич, 2002, с. 3].

Значительный рост количества фестивалей отмечается в 1980-е годы. Их развитие и увеличение объема деятельности связаны не только с обновлением видов зрелищного общения в структуре современной городской культуры, но и с глобальными политическими изменениями. Со второй половины XX столетия усиливаются позиции идеологии глобализации. В международной политике формируется и утверждается концепция единого европейского пространства, в котором каждая страна является частью общего межгосударственного пространства. Формируется не только новый международный политический порядок, но общемировое культурное пространство, в котором большую роль играют международные фестивали. Происходит переход от внутрикультурной коммуникации к межкультурной [Периль, 2002, с. 4].

В истории отечественного фестивального движения рост количества фестивалей пришелся на 1990-е годы, когда после распада Советского Союза были нарушены десятилетиями складывавшиеся связи, в том числе и в сфере культуры, из-за недостатка финансирования сократилась гастрольная деятельность коллективов. Своеобразным решением становится организация фестивальной деятельности. Регионы начинают активно включаться в работу по сохранению и преумножению культурного наследия и одной из популярных форм взаимодействия учреждений сферы культуры с населением становится фестиваль. В то же время были открыты границы, появились возможности для культурного обмена с другими странами.

Растущее количество фестивалей во второй половине XX века стало следствием «потребности в адаптации исторических обстоятельств существования сообщества посредством создания необходимого утилитарного или символического продукта, способа деятельности, организационной структуры» [Флиер, 2020, с. 3]. Являясь одной из форм праздничной культуры, фестиваль постепенно выделился в самостоятельную культурную форму. Увеличение числа фестивалей в мире свидетельствует, что данная культурная форма выдержала проверку социальным опытом и приобрела значительную популярность. Как и любая другая культурная форма фестиваль несет определенную символическую нагрузку – социальный смысл, так как внутри фестивального пространства транслируются уже существующие и формируются новые ценности социума. В свою очередь, устойчивое развитие феномена фестиваля как культурной формы и его значительная роль в культурном пространстве позволяет ряду исследователей представить фестиваль как самостоятельную институцию художественной культуры, где под термином «институция» понимается «устойчивая организационная форма существования культуры (ее функционирования и эволюции)» [Закс, 2018, с. 146]. Также как и другие социальные структуры, представляющие особый тип предметной реальности, появление феномена фестиваля стало результатом конкретных условий существования общества в определенных обстоятельствах. Как самостоятельная социокультурная институция фестиваль выполняет определенные социальные функции и представляет собой полифункциональное явление. Современные культурологи выделяют следующие основные функции фестиваля как социокультурного феномена: коммуникативная функция и функция общения, социально-интегративная, идеологическая, эмоционально-психологическая, развлекательная, просветительская. Особое значение исследователи уделяют коммуникативной функции и функции общения.

К основным институциональным свойствам характеристикам фестиваля относят их предметную специфику, содержательные особенности, идейно-ценностную программу (идеологию), хронотоп, субъекты и социокультурные функции.

Заключение

Таким образом, в современном культурологическом знании феномен фестиваля выделяется в качестве самостоятельного социокультурного явления с определенным набором характерных

особенностей. Происхождение дефиниции «фестиваль» устанавливает тесную связь данного феномена с праздничной культурой, при этом фестиваль выступает как один из видов праздника и имеет двойственную природу, предполагающую соединение двух понятий: «праздник» и «соревнование». Обнаружив первые признаки еще в период Античности, фестиваль изначально развивается в рамках праздничной культуры, реагируя на социальные и исторические изменения. Этапы становления фестиваля соотносятся с основными составляющими культурно-исторического процесса: обществом, индивидуумом, нацией, культурой, что подчеркивает определение данного феномена как социокультурного явления. Во второй половине XX столетия фестиваль окончательно формируется как самостоятельный социокультурный феномен с устойчивым набором функций, которые обеспечивают интеграцию данного явления в социальные процессы. Являясь одной из форм праздничной культуры, фестиваль постепенно выделяется как самостоятельная культурная форма.

Библиографический список

1. Античная культура. Литература, театр, искусство, философия, наука : словарь-справочник / под ред. В. Н. Ярхо. Москва : Высш. шк., 1995. 383 с.
2. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Москва : Художественная литература, 1990. 543 с.
3. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. Москва : Прогресс ; Гнозис, 1991. 176 с.
4. Гнесь А. А. Место фестивальной культуры в современном мире // Идеи и идеалы. 2014. Т. 2, № 2(20). С. 113–119.
5. Жигульский К. Праздник и культура / пер. с польского. Москва : Прогресс, 1985. с. 336.
6. Закс Л. А. Театральный фестиваль как институция художественной культуры: опыт пермского фестиваля «Пространство режиссуры» / Л. А. Закс, Е. В. Малинина // Известия Уральского федерального университета; Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2018. Т. 24, № 4 (180). С. 145–158.
7. Зелинский Ф. Ф. Эллинская религия. Минск : Экономпресс, 2003. 330 с.
8. Каган М. С. Философия культуры : учеб. пос. Санкт-Петербург, 1996. URL: Kagan-M.S.-Filosofiya-kultury_filosofiya.pdf (дата обращения: 06.08.2025).
9. Клаич Д. Будущее фестивальной формулы // Экология культуры: Инф. бюллетень. 2002. № 3 (28). С. 74–80. URL: <https://culture29.ru/upload/medialibrary/097/09723b0a64a491fe5ee1efd374aff9c0.pdf?ysclid=lseo108oo3703151343> (дата обращения 09.07.2025).
10. Литвинова М. В. Классификация и типология массовых праздников и зрелищ // НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право. 2012. № 14 (133). Вып. 21. С. 191–201.
11. Луначарский А. В. Знаменательное пятилетие // Театр. 1937. № 1.
12. Мазаев А. И. Праздник как социально-художественное явление: Опыт историко-теоретического исследования / отв. ред. А. А. Карягин. Москва : Наука, 1978. 392 с.
13. Меньшиков А. М. Фестиваль как социокультурный феномен современного театрального процесса. Москва : ГИТИС, 2004. 21 с.
14. Минайленко М. А. Феномен европейского фестиваля академического музыкального искусства. История праздничной культуры // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2020. Т. 22, № 71. С. 74–78.
15. Николаева П. В. Семиотика фестиваля как формы праздничной культуры. Краснодар, 2010. 22 с.
16. Николаева П. В. Фестиваль как этап эволюции праздничной культуры // Культурная жизнь Юга России. 2008. № 2 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/festival-kak-etap-evolyutsii-prazdnichnoy-kultury/viewer> (дата обращения: 06.06.2025).
17. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. Москва : Рус. яз., 1990. 917 с.
18. Периль Б. В. Фестивальная практика: опыт CASE-STUDY // Министерство культуры Архангельской области : сайт. 2002. URL: <https://culture29.ru/upload/medialibrary/da7/da715858b74a037aa009b430bf3060ae.pdf> (дата обращения: 01.07.2025).
19. Флиер А. Я. Феномен культурной формы // Культура культуры. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-kulturnoy-formy> (дата обращения: 06.06.2025).
20. Широкова Е. А. Феномен музыкального фестиваля в контексте культурной коммуникации // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6-1(31). С. 199–201.
21. Britannica: Encyclopedia Britannica : сайт. 2024. URL: <https://www.britannica.com/topic/feast-religion> (дата обращения: 12.05.2025).
22. Grove George Sir. Dictionary of Music and Musicians, 1820-1900. Volume 1. London, England, 1879. URL: <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc31504/> (дата обращения: 13.06.2025).
23. Longman Dictionary of English Language and Culture. Longman, 1992. 1529 p.
24. The Pocket Oxford Dictionary / Edited by Della Thompson. New York: Oxford University Press, 1996. 1092 p.
25. Scullard H. H. Festivals and Ceremonies of the Roman Republic / Thames and Hudson, 1981. URL: https://books.google.ru/books/about/Festivals_and_Cerem

onies_of_the_Roman_Re.html?id=bDETAQAIAAJ&redir_esc=y (дата обращения: 13.06.2025).

Reference list

1. Antichnaja kul'tura. Literatura, teatr, iskusstvo, filosofija, nauka = Ancient culture. Literature, theater, art, philosophy, science : slovar'-spravochnik / pod red. V. N. Jarho. Moskva : Vyssh. shk., 1995. 383 s.
2. Bahtin M. M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaja kul'tura srednevekov'ja i Renessansa = The work of Francois Rabelais and the folk culture of the Middle Ages and the Renaissance. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1990. 543 s.
3. Bibler V. S. Mihail Mihajlovich Bahtin, ili Pojetika kul'tury = Mikhail Mikhailovich Bakhtin, or poetics of culture. Moskva : Progress ; Gnozis, 1991. 176 s.
4. Gnes' A. A. Mesto festival'noj kul'tury v sovremennom mire = Place of festival culture in the modern world // Idei i idealy. 2014. T. 2, № 2(20). S. 113–119.
5. Zhigul'skij K. Prazdnik i kul'tura = Feast and culture / per. s pol'skogo. Moskva : Progress, 1985. s. 336.
6. Zaks L. A. Teatral'nyj festival' kak institucija hudozhestvennoj kul'tury: opyt permskogo festivalja «Prostranstvo rezhissury» = Theater festival as an institution of art culture: the experience of the Perm festival «Directing Space» / L. A. Zaks, E. V. Malinina // Izvestija Ural'skogo federal'nogo universiteta; Serija 1: Problemy obrazovanija, nauki i kul'tury. 2018. T. 24, № 4 (180). S. 145–158.
7. Zelinskij Ф. F. Jellinskaja religija = Hellenic religion. Minsk : Jekonomiress, 2003. 330 s.
8. Kagan M. S. Filosofija kul'tury = Philosophy of culture : ucheb. pos. Sankt-Peterburg, 1996. URL: Kagan-M.S.-Filosofiya-kul'tury_filosofiya.pdf (data obrashhenija: 06.08.2025).
9. Klaich D. Budushhee festival'noj formuly = The future of the festival formula // Jekologija kul'tury: Inf. bjul'ten'. 2002. № 3 (28). S. 74–80. URL: <https://culture29.ru/upload/medialibrary/097/09723b0a64a491fe5ee1efd374aff9c0.pdf?ysclid=lseo108oo3703151343> (data obrashhenija 09.07.2025).
10. Litvinova M. V. Klassifikacija i tipologija massovyh prazdnikov i zrelissh = Classification and typology of mass holidays and spectacles // NOMOTHETIKA: Filosofija. Sociologija. Pravo. 2012. № 14 (133). Vyp. 21. S. 191–201.
11. Lunacharskij A. V. Znamenatel'noe pjatiletie = A momentous five-year anniversary // Teatr. 1937. № 1.
12. Mazaev A. I. Prazdnik kak social'no-hudozhestvennoe javlenie: Opyt istoriko-teoreticheskogo issledovanija = Holiday as a socio-artistic phenomenon: Experience of historical and theoretical research / otv. red. A. A. Karjagin. Moskva : Nauka, 1978. 392s.
13. Men'shikov A. M. Festival' kak sociokul'turnyj fenomen sovremennogo teatral'nogo processa = Festival as a sociocultural phenomenon of the modern theatrical process. Moskva : GITIS, 2004. 21 s.
14. Minajlenko M. A. Fenomen evropejskogo festivalja akademicheskogo muzykal'nogo iskusstva. Istorija prazdnichnoj kul'tury = European academic music festival phenomenon. History of holiday culture // Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki. 2020. T. 22, № 71. S. 74–78.
15. Nikolaeva P. V. Semiotika festivalja kak formy prazdnichnoj kul'tury = Semiotics of the festival as a form of festive culture. Krasnodar, 2010. 22 s.
16. Nikolaeva P. V. Festival' kak jetap jevoljucii prazdnichnoj kul'tury = Festival as a stage in the evolution of holiday culture // Kul'turnaja zhizn' Juga Rossii. 2008. № 2 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/festival-kak-etap-evolyutsii-prazdnichnoj-kul'tury/viewer> (data obrashhenija: 06.06.2025).
17. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo jazyka = Dictionary of the Russian language: 70000 slov / pod red. N. Ju. Shvedovoj. 23-e izd., ispr. Moskva : Rus. jaz., 1990. 917 s.
18. Peril' B. V. Festival'naja praktika: opyt CASE-STUDY = Festival practice: CASE-STUDY experience // Ministerstvo kul'tury Arhangel'skoj oblasti : sajt. 2002. URL: <https://culture29.ru/upload/medialibrary/da7/da715858b74a037aa009b430bf3060ae.pdf> (data obrashhenija: 01.07.2025).
19. Flier A. Ja. Fenomen kul'turnoj formy = Cultural form phenomenon // Kul'tura kul'tury. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-kulturnoj-formy> (data obrashhenija: 06.06.2025).
20. Shirokova E. A. Fenomen muzykal'nogo festivalja v kontekste kul'turnoj kommunikacii = Music festival phenomenon in the context of cultural communication // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2011. № 6-1(31). S. 199–201.
21. Britannica: Encyclopedia Britannica : sajt. 2024. URL: <https://www.britannica.com/topic/feast-religion> (data obrashhenija: 12.05.2025).
22. Grove George Sir. Dictionary of Music and Musicians, 1820-1900. Volume 1. London, England, 1879. URL: <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc31504/> (data obrashhenija: 13.06.2025).
23. Longman Dictionary of English Language and Culture. Longman, 1992.1529 p.
24. The Pocket Oxford Dictionary / Edited by Della Thompson. New York: Oxford University Press, 1996. 1092 p.
25. Scullard H. H. Festivals and Ceremonies of the Roman Republic / Thames and Hudson, 1981. URL: https://books.google.ru/books/about/Festivals_and_Ceremonies_of_the_Roman_Re.html?id=bDETAQAIAAJ&redir_esc=y (data obrashhenija: 13.06.2025).

Статья поступила в редакцию 24.07.2025; одобрена после рецензирования 15.08.2025; принята к публикации 11.09.2025.

The article was submitted 24.07.2025; approved after reviewing 15.08.2025; accepted for publication 11.09.2025.

Errata

Список исправлений в опубликованной статье

Автор: Беловецкая Лина Эдуардовна

Научная статья: «Практическая подготовка учителей иностранных языков в университетах Индии»

Журнал: «Ярославский педагогический вестник», № 2(143), 2025, с. 116–128.

<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-2-143-116>

<https://elibrary.ru/GNWZAT>

Исправления:

1. На с. 123, в таблице 3 из графы «Инициативы NGOs» удалена фраза «British Council» *

2. На с. 125 удален абзац «В области обучения учителей английского практическим навыкам важную роль играет организация British Council*. Помимо разнообразных семинаров и тренингов, направленных на повышение уровня практических навыков преподавателей иностранных языков, British Council* предлагает также курс Cambridge CELTA для тех, кто хочет освоить профессию преподавателя английского языка, а также для практикующих учителей, которые хотят пройти курс повышения квалификации по методологии и навыкам преподавания в рамках непрерывного профессионального развития [Teaching courses ..., 2024]»

3. На страницах 127 и 128 из библиографического списка и reference list удалено: «22. Teaching courses and qualifications // British Council India*. URL: https://www.britishcouncil*.in/teach/teacher-training (дата обращения: 05.02.2025).»

* Распоряжением Минюста России от 11.06.2025 № 759-р, решением первого заместителя Генерального прокурора Российской Федерации от 26.05.2025 организация The British Council («Британский Совет») включена в Перечень иностранных и международных организаций, деятельность которых признана нежелательной на территории Российской Федерации

ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

YAROSLAVL PEDAGOGICAL BULLETIN

Научный журнал

2025 – № 5 (146)

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 33,5 п. л., 28,42 уч.-изд. л. Формат 60×90/8.
Печать ризографическая. Заказ № 146. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 27.10.2025

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