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 — № 6 (147)

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. — № 6 (147). — 275 с. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2025-6-147. — EDN PBCRAH.

2025, № 6 (147). 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. Мазилов,*** 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 Стиллуотера, Оклахома, США; ***О. Н. Астафьева,*** доктор философских наук, профессор, директор Научно-образовательного центра «Гражданского 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. Слепко,*** доктор психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, декан педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***Е. И. Смирнов,*** доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического анализа, теории и методики обучения математике Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***Р. Смит,*** профессор Университета Ланкастера, Великобритания; ***Л. Н. Сухорукова,*** доктор педагогических наук, профессор кафедры медицины, биологии, теории и методики преподавания биологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***И. Ю. Тарханова,*** доктор педагогических наук, доцент, директор института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***А. Ю. Тихонова,*** доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой философии и культурологии Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова; ***А. М. Ходырев,*** кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории педагогики, проректор по научной работе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***Н. А. Хренов,*** доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Государственного института искусствознания, г. Москва; ***А. П. Чернявская,*** доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; ***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 = athors_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. — № 6 (147). — 275 p. — ISSN 1813-145X. — DOI 10.20323/1813-145X-2025-6-147. — EDN PBCRAH.
2025, № 6 (147). 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 scences, professor, head of the international laboratory for researches of the russian-european intellectual dialogue of Higher school of economics, Moscow; ***K. V. Karpinsky***, doctor of psychology, professor, head of the Department of experimental and applied psychology, Yanka Kupala State university of Grodno, Grodno, Belarus; ***A. V. Karpov,*** doctor of psychological sciences, professor, corresponding member of Russian academy of education, Honoured scientist of the Russian Federation, Honoured worker of higher school of Russian Federation, head of the labour psychology and organizational psychology department, dean of the faculty of psychology of Yaroslavl state university named after P. G. Demidov; ***I. V. Kondakov,*** doctor of philosophical sciences, professor of the history and theory of culture department of Russian state humanitarian university, vice-chairman of the scientific council «History of world culture»; ***Kh. Lyuk,*** doctor of psychological sciences, professor of Hagen University, director of the Institute of Kurt Lewin psychology, Germany; ***S. G. Makeeva,*** doctor of pedagogical sciences, professor, head of the theory and ways of training philological disciplines department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; ***S. A. Nikolsky,*** doctor of philosophical sciences, a leading researcher, head of the sector of culture philosophy of the Institute of philosophy of the Russian academy of sciences; ***A. B. Permilovskaya,*** doctor of culturology, chief researcher of the federal research center of complex study of the Arctic region named after academician of RAS N. P. Laverov, Arkhangelsk; ***Ju. P. Povarionkov,*** doctor of psychological sciences, professor of the general and social psychology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; ***M. I. Rozhkov,*** doctor of pedagogical sciences, professor, Honored 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 medecine, biology, theory and ways of training biology department of Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky; ***I. Yu. Tarkhanova,*** 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 specialities: 5. 8.1. General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences), 5.8.7. Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences), 5.3.1. General psychology, personality psychology, psychology history (psychological sciences), 5.3.3. Psychology of labor, engineering psychology, cognitive ergonomics (psychological sciences), 5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital education environments (psychological sciences), 5.10.1. Theory and history of culture, art (culturology)

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

Address of the editorial office: 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 = athors_format

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

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научный журнал
Издается с 1994 года
№ 6 (147)-2025

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Груздев М. В., Савин А. И. Сравнительный анализ развития национальных систем образования стран Шанхайской организации сотрудничества ____ 8

Иванова И. В., Рожков М. И., Шевченко К. А. Экзистенциальный нравственный выбор как педагогический механизм воспитания личности подростка ____ 22

Халадов Х.-А. С., Головина И. В., Папуткова Г. А., Ходырев А. М. Структура воспитательной среды вуза: сравнительное исследование на основе оценок будущих педагогов и студентов непедагогических направлений ____ 37

Чеснокова Г. С., Лисецкая Е. В. Наставничество как форма сопровождения развития одаренности студентов педагогического вуза в процессе театральной деятельности ____ 48

Ухова Л. В., Аниськина Н. В. Демоэкзамен как инновационная форма итоговой аттестации выпускников вуза: риторический подход ____ 56

Ли Бо, Валеева Р. А. Ретроспектива развития детской пионерской организации в Китае ____ 68

Малыгин А. А., Масленникова О. Н., Смирнова И. Н. Цифровая социализация подростков и студентов как «новая нормальность» ____ 80

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мишенькина Е. В., Чернявская А. П., Летина Н. Н. Адаптация студентов из Республики Гана в российских вузах с учетом их социокультурных и академических ожиданий ____ 90

Тамарская Н. В., Щербина А. И., Новикова И. С. Профессиональное самоопределение будущих педагогов-психологов в процессе практической подготовки ____ 107

Конягина М. Н. Формирование профессионально-патриотических компетенций у студентов в процессе изучения специальных дисциплин ____ 122

Синицын И. С. Технология освоения педагогами средств цифрового сопровождения образовательного процесса ____ 135

Фирсова Т. Г., Бурмистрова М. Н. Анализ опыта геймификации в педагогическом образовании ____ 144

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Мазилов В. А., Слепко Ю. Н. Василий Степанович Филатов – человек XX века (к 125-летию со дня рождения) ____ 153

Михеев И. В., Чернов Д. Н. Проблема целостного понимания и изучения процесса смыслообразования ____ 167

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ,
ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Шукшина Л. Н. Образ семьи у детей младшего школьного возраста после развода родителей _____ 180

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Соболева Т. Н., Шалунова А. С., Маркелова Т. В. Субъектное переживание и совладание со стрессом у военнослужащих с разным стажем в условиях боевых действий _____ 191

Шарафутдинова Н. В. Соотношение показателей духовно-нравственного и профессионального самосознания _____ 205

Константинова С. С. Диагностика управленческих компетенций предпринимателя: теоретико-методологические аспекты _____ 214

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

Теоретические аспекты изучения культурных процессов

Григорьева Л. А. Концепт «культурный ландшафт» в культурологическом осмыслении _____ 223

Свистунова В. А. Героическое начало музыкально-театрального искусства первой половины XX века в контексте синтеза искусств _____ 234

Исторические аспекты изучения культурных процессов

Епаринова Е. С. Утраченный образ Александровского парка в Царском Селе первой половины XVIII столетия _____ 243

Едошина И. А. «Критериумы» театральной критики Аполлона Григорьева_____ *251*

Культуросообразные практики

Добрецова С. А. Экспозиция частного музея имени В. Ю. Орлова в Ярославле как «авторский» текст _____ 256

Околович М. Г. Изразцовое искусство в Новгородской епархии второй половины XVII века _____ 265

YAROSLAVL
PEDAGOGICAL BULLETIN
Scientific journal
Published since 1994
№ 6 (147)-2025

THE CONTENT

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Gruzdev M. V., Savin A. I. Comparative analysis of the development of national education systems in the countries of the Shanghai cooperation organization 9

Ivanova I. V., Rozhkov M. I., Shevchenko K. A. Existential moral choice as a pedagogical mechanism for developing the personality of a teenager 23

Khaladov H.-A. S., Golovina I. V., Paputkova G. A., Khodyrev A. M. The structure of the educational environment of the university: a comparative study based on the assessments of future teachers and students of non-pedagogical fields 38

Chesnokova G. S., Lisetskaya E. V. Mentoring as a form of support for the development of giftedness in students of a pedagogical university in the process of theatrical activity 49

Ukhova L. V., Aniskina N. V. Demo examination as an innovative form of final assessment of university graduates: a rhetorical approach 56

Li Bo, Valeeva R. A. Retrospective of the children's pioneer organization in China development 68

Malygin A. A., Maslennikova O. N., Smirnova I. N. Digital socialization of adolescents and students as a «new normality» 80

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Mishenkina E. V., Chernyavskaya A. P., Letina N. N. Adaptation of students from the Republic of Ghana in russian universities, taking into account their socio-cultural and academic expectations 91

Tamarskaya N. V., Shcherbina A. I., Novikova I. S. Professional self-determination of future teacher-psychologists in the context of practical training 108

Koniagina M. N. Formation of students' professional and patriotic competencies in the process of studying special disciplines 122

Sinitsyn I. S. Technology for teachers to master digital support for the educational process 135

Firsova T. G., Burmistrova M. N. Analysis of experience of gamification in pedagogical education 144

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Mazilov V. A., Slepko Yu. N. Vasily Stepanovich Filatov – a man of the 20-th century (on the 125-th anniversary of his birth) 154

Mikheev I. V., Chernov D. N. The problem of holistic understanding and study of the process of meaning formation 167

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Shushkina L. N. Representation of family in younger school-aged children after parental divorce 181

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

Soboleva T. N., Shalunova A. S., Markelova T. V. Subjective experience and co-ownership of the officer's stress with different period of service in combat conditions 192

Sharafutdinova N. V. The ratio of indicators of spiritual, moral and professional self-awareness 205

Konstantinova S. S. Diagnostics of managerial competencies of an entrepreneur: theoretical and methodological aspects 214

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

Theoretical aspects in studying cultural processes

Grigoreva L. A. Cultural landscape concept in culturological comprehension 224

Svistunova V. A. The heroic beginning of musical and theatrical art in the first half of the twentieth century in the context of art synthesis 234

Historical aspects of the study of cultural processes

Eparinova E. S. The lost image of the Alexandrovsky Park in Tsarskoye Selo of the first half of the XVIII century 243

Edoshina I. A. «Criteria» of theatre criticism by Apollon Grigoriev 251

Culture conformable practices

Dobretsova S. A. The exposition of the V. Yu. Orlov private museum in Yaroslavl as an «author's» text 256

Okolovich M. G. Tiled art in the Novgorod diocese in the second half of the 17-th century 265

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 378.4
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-8
EDN: RLPUTJ

Сравнительный анализ развития национальных систем образования стран Шанхайской организации сотрудничества

Михаил Вадимович Груздев[1], Артем Иванович Савин[2]
[1]Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, ректор, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
[2]Ассистент кафедры китайского языка, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
[1]rector@yspu.org, https://orcid.org/0000-0001-5603-0864
[2]ai-savin@mail.ru, https://orcid.org/0009-0004-4902-8618

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ стратегических направлений развития национальных систем образования стран Шанхайской организации сотрудничества в контексте формирования общего образовательного пространства. Цель исследования заключалась в выявлении общих и уникальных направлений национальных образовательных политик, а также в определении перспектив формирования общего образовательного пространства региона. На основе анализа нормативных документов выделены ключевые векторы конвергенции, включающие цифровизацию образования, повышение качества и доступности, развитие непрерывного обучения, поддержку педагогов, интернационализацию и ориентацию на рынок труда. При этом зафиксированы линии дивергенции, связанные с языковой политикой, ценностно-идеологическими установками и степенью централизации управления. Методологической основой послужил сравнительный анализ при помощи специально разработанной трёхуровневой аналитической рамки, применены методы вертикального и горизонтального контент-анализа, позволившие оценить степень соответствия национальных приоритетов глобальной и региональной повестке, структурировать материал по содержательным блокам и выявить зоны совпадений и различий. Сделано предположение, что формирование общего образовательного пространства возможно в формате сетевой платформы, основанной на совместных проектах, академической мобильности и координации стандартов, а не в логике полной унификации. В результате определены институциональные и культурные факторы, способствующие сближению систем образования, а также барьеры, затрудняющие интеграцию. Сделан вывод о том, что устойчивость общего образовательного пространства региона зависит от способности стран-участниц сочетать национальные интересы с региональными приоритетами и от готовности выстраивать долгосрочные механизмы взаимодействия. В статье доказана важность учета особенностей национальных образовательных систем при формировании регионального образовательного пространства, что способствует развитию теории сравнительного анализа образовательных систем и расширяет методологический инструментарий исследований в области межнациональной интеграции. Проведенное исследование помогает лучше понять динамику формирования глобальных и региональных инициатив в образовании, показывая влияние как универсальных факторов (цифровизация, качество, доступность), так и локально обусловленных аспектов (языковая политика, национальная идентичность).

Ключевые слова: международное сотрудничество; стратегия развития образования; общее образовательное пространство; образовательная политика; региональная интеграция; конвергенция; дивергенция

Для цитирования: Груздев М. В., Савин А. И. Сравнительный анализ развития национальных систем образования стран Шанхайской организации сотрудничества // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 8–21. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-8. https://elibrary.ru/RLPUTJ

© Груздев М. В., Савин А. И., 2025

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Comparative analysis of the development of national education systems in the countries of the Shanghai cooperation organization

Mikhail V. Gruzdev[1], Artem I. Savin[2]
[1]Doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of RAO, rector, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[2]Assistant at department of the chinese language, Yaroslavl state pedagogical University named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[1]rector@yspu.org, https://orcid.org/0000-0001-5603-0864
[2]ai-savin@mail.ru, https://orcid.org/0009-0004-4902-8618

Abstract. The article presents a comparative analysis of the strategic directions of educational development in the member states of the Shanghai Cooperation Organization, examined in the context of building a common educational space. The purpose of the study was to identify shared and distinctive priorities of national education policies, as well as to assess the prospects for creating a regional framework of cooperation in education. Based on the analysis of policy documents, the research identifies the main vectors of convergence, which include the digital transformation of education, improving quality and accessibility, supporting lifelong learning, enhancing the status of teachers, promoting internationalization, and strengthening the connection between education and the labour market. At the same time, the study highlights persistent lines of divergence related to language policy, value and ideological orientations, and the degree of centralization in governance. The methodological approach is grounded in comparative analysis within a specially developed three-level analytical framework, combined with vertical and horizontal content analysis, which made it possible to assess the alignment of national priorities with global and regional agendas, to structure materials by thematic clusters, and to reveal both overlaps and divergences. The findings demonstrate that the creation of a common educational space is feasible as a network platform based on joint projects, academic mobility, and coordination of standards rather than complete unification. The study concludes that the sustainability of this educational space will depend on the capacity of participating states to balance national interests with regional priorities and to establish long-term mechanisms of cooperation. The article proves the importance of taking into account the peculiarities of national educational systems in the formation of the regional educational space, contributes to the development of the theory of comparative analysis of educational systems and expands the methodological tools of research in the field of interethnic integration. The conducted research helps to better understand the dynamics of the formation of global and regional initiatives in education, showing the influence of both universal factors (digitalization, quality, accessibility) and locally determined aspects (language policy, national identity).

Key words: international cooperation; education development strategy; common educational space; educational policy; regional integration; convergence and divergence

For citation: Gruzdev M. V., Savin A. I. Comparative analysis of the development of national education systems in the countries of the Shanghai cooperation organization. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 8-21. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-8. https://elibrary.ru/RLPUTJ

Введение

Актуальность исследования связана с усилением роли Шанхайской организации сотрудничества (далее – ШОС) как международного субъекта, для которого образование становится инструментом «мягкой силы», обеспечивающим устойчивость и конкурентоспособность региона в условиях трансформации мировой экономики и политики [Стратегия развития Шанхайской … , 2015, с. 1, 15].

Сегодня мир стремится к созданию системы, в которой будет не один, а много разных центров влияния. В условиях формирования многополярного мира странам ШОС необходимо согласовывать образовательные цели и механизмы, отвечающие глобальным вызовам и региональным приоритетам [Протокол Восьмого Совещания … , 2025, с. 1]. В этой связи становится актуальным анализ стратегических документов государств-участников организации с целью выявления конвергентных и дивергентных тенденций в области образования. Особую значимость проблема исследования приобретает в свете глобальной повестки дня ООН в области устойчивого развития, а именно – цель устойчивого разви-

тия «Качественное образование» (ЦУР-4), которая требует от стран ШОС обеспечения качественного, доступного и инклюзивного образования для всех. Для стран-участниц это означает необходимость согласования национальных стратегий с международными стандартами и практиками [Инчхонская декларация … , 2015, с. 7]. Следовательно, возникает потребность комплексного анализа интеграции глобальных стандартов и национальных интересов в рамках общего образовательного пространства стран ШОС.

Документы ШОС и ЮНЕСКО подчёркивают роль образования как ресурса стабильности, устойчивого развития и межкультурного диалога [Меморандум о взаимопонимании, 2023, с. 1]. Поэтому исследование стратегических векторов развития национальных систем образования становится не только научно значимым, но и практически полезным для повышения устойчивости региона к образовательным вызовам и понимания механизмов формирования общего образовательного пространства.

Цель исследования заключается в выявлении, анализе и сопоставлении общих и специфических ориентиров развития образования в странах ШОС на основе контент-анализа стратегических документов.

Источниковая база собрана с использованием официальных документов, охватывающих как глобальный и региональный, так и национальный уровни. Основанием для отбора источников служит их нормативно-стратегический характер и актуальность. В корпус включены документы трех уровней: международные документы (ООН, ЮНЕСКО), документы ШОС, национальные документы.

Методология и методы исследования

На основе методологии сравнительно-педагогического анализа в качестве методов исследования выбраны контент-анализ, качественный сравнительный анализ (горизонтальный и вертикальный), системный подход и обобщение.

Для достижения целей исследования разработана трёхуровневая аналитическая рамка, объединяющая глобальные ориентиры (ООН, ЮНЕСКО, ЦУР-4) и региональные приоритеты ШОС. Каждый уровень рамки включает конкретные показатели и критерии, адаптированные к задачам сопоставительного анализа: первый уровень включает анализ ключевых документов, задающих глобальный и региональный контексты образовательного развития; второй уровень аналитической рамки содержит четыре компонента, отражающих реализацию ЦУР-4 и региональных приоритетов ШОС; третий уровень охватывает условия, влияющие на согласование стратегий стран ШОС.

Также применён метод двухуровневого контент-анализа: вертикальный анализ оценивает соответствие национальных стратегий глобальным (ООН, ЮНЕСКО) и региональным (ШОС) приоритетам по четырём параметрам: доступность, качество, кадровый ресурс и цифровизация; горизонтальный анализ выявляет общие и специфические черты образовательной политики стран ШОС по тем же параметрам, фиксируя цели, механизмы и ценностные ориентиры.

Результаты исследования

Образование занимает ключевое место в повестке устойчивого развития как самостоятельная цель (ЦУР-4) и как инструмент достижения других целей [Цели образования … , 2022, с. 1]. Цель устойчивого развития № 4, сформулированная ООН и ЮНЕСКО, предусматривает обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможностей обучения на протяжении всей жизни для всех. Согласно Инчхонской декларации, образование является фундаментальным правом человека и условием для обеспечения устойчивого экономического роста, социальной инклюзивности и экологической устойчивости [Инчхонская декларация … , 2023, с. 12].

Реализация ЦУР-4 опирается на целевые показатели, охватывающие все уровни образования и включающие развитие инклюзивного подхода, предполагающего устранение гендерного и социального неравенства в доступе к образованию, цифровизацию как средство расширения равного доступа к ресурсам и технологиям, а также формирование компетенций устойчивого развития, глобальной гражданственности и прав человека, развития навыков XXI века [Цели образования … , 2022, с. 8].

Можно сказать, что образовательная повестка ООН задаёт универсальные стандарты качества и доступности образования и требует их интеграции в национальные стратегии. Региональные объединения, такие как ШОС, становятся проводниками этих стандартов, обеспечивая согласование глобальных целей и национальных приоритетов.

Основанная в 2001 году, ШОС объединяет государства с разнообразными историческими и культурными традициями, решающие общие

задачи безопасности и устойчивого развития [Хартия Шанхайской организации … , 2001, с. 1-3]. Важным направлением деятельности является образовательное сотрудничество, закреплённое в Стратегии развития ШОС до 2025 года как приоритет гуманитарных связей [Стратегия развития Шанхайской … , 2015, с. 18].

В рамках инициативы «Новый экономический диалог» особое внимание уделяется цифровой трансформации образования, развитию онлайн-ресурсов и созданию общей цифровой среды [Решение Совета … , 2024, с. 3]. Центральным механизмом сотрудничества выступает Университет ШОС, обеспечивающий академическую мобильность и совместные программы [Университет Шанхайской организации сотрудничества … , 2023], его роль по внедрению новых направлений подготовки, отражающих общие приоритеты и потребности региона, подтверждена Протоколом Восьмого Совещания министров образования [Протокол Восьмого Совещания … , 2025, с. 2]. Отсюда следует вывод, что образовательные инициативы ШОС формируют платформу для интеграции стандартов и культурного диалога, согласуя глобальные цели (ЦУР-4) с региональными приоритетами и создавая основу общего образовательного пространства.

Вследствие наложения глобального (ЦУР-4) и регионального (ШОС) векторов формируются основания для конструирования общего образовательного пространства (далее ООП) как инструмента согласования целей, стандартов и механизмов развития образования на евразийском уровне.

В научной литературе «образовательное пространство» определяется как «вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры» [Пономарев, 2014, с. 45]. Его ключевое условие – согласованность нормативных рамок, институтов и ценностей, позволяющая объединять образовательные политики на межгосударственном уровне.

В глобальном контексте создание ООП базируется на реализации Цели устойчивого развития 4 (ЦУР-4) и документах ЮНЕСКО, которые акцентируют не только институциональную совместимость, но и включение в учебные программы идей гражданственности, устойчивого развития и прав человека [Распаковка цели … , 2024].

На региональном уровне в рамках ШОС ООП понимается как совокупность согласованных политик, институтов и программ, обеспечивающих академическую мобильность, гармонизацию образовательных стандартов и подготовку кадров для приоритетных направлений развития организации.

Формирование ООП требует ряда условий:

– политико-правовая согласованность, включающая признание образования общественным благом, его закрепление в стратегических документах и участие стран в многосторонних механизмах координации [Распаковка цели … , 2024, с. 21];

– институциональная совместимость, платформы обмена студентами и преподавателями, взаимное признание дипломов, например, УШОС, проект единого диплома [Университет Шанхайской организации … , 2023];

– целостность стратегических ориентиров, совпадение приоритетов в области качества, доступности, цифровизации и инклюзивности [Протокол Восьмого Совещания…, 2025];

– координация образовательной политики, регулярное межгосударственное взаимодействие, совместное планирование и мониторинг [Меморандум о взаимопонимании … , 2023, с. 4].

В результате рассуждений приходим к заключению о том, что общее образовательное пространство можно рассматривать как результат согласованной многоуровневой политики, сочетающей национальные интересы с глобальными и региональными рамками.

Глобальная рамка образовательной политики формируется ООН и ЮНЕСКО, ответственными за международные стандарты в образовании и координацию Повестки дня до 2030 года [UNESCO in brief, 2024]. Среди 17-ти целей устойчивого развития ключевую роль играет ЦУР-4 – «обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех» [Инчхонская декларация … , 2015, с. 20]. Суть ЦУР-4 раскрывается в задачах, направленных на обеспечение доступности и качества образования, ликвидацию неравенства, развитие устойчивых компетенций и повышение квалификации педагогов [Цели образования … , 2022, с.18]. Особенность ЦУР-4 в её сквозном характере: она способствует достижению других целей – от ликвидации бедности (ЦУР-1) до устойчивого экономического роста (ЦУР-8) и климатической ответственности (ЦУР-13) [Распаковка цели … , 2024, с. 29]. В рамках программы

ЮНЕСКО «Образование 2030» также акцентирует внимание на инклюзивности, цифровой трансформации, глобальной гражданственности и развитии навыков XXI века. Таким образом, ориентиры ООН и ЮНЕСКО формируют нормативную основу, к которой адаптируются национальные и региональные стратегии, включая политику стран ШОС.

На основании нормативных документов ШОС можно выделить четыре ключевых направления образовательной политики организации:

1. Институциональное сближение и совместные структуры (например, УШОС);
2. Подготовка кадров для приоритетных сфер – экономики, безопасности, IT;
3. Цифровизация образования – создание общей информационной платформы;
4. Гуманитарное сближение и межкультурный диалог через образование.

При этом, в отличие от глобальной рамки, ШОС акцентирует приоритет государственного суверенитета и отказ от универсализации моделей развития [Хартия Шанхайской организации … , 2001, с. 4]. Подход ООН опирается на права человека и инклюзивность, в то время как ШОС – прагматику и устойчивый рост.

Таким образом, сравнение образовательных стратегий стран ШОС исключительно через призму ЦУР-4 будет односторонним. Глобальная рамка задаёт нормативную цель, а ШОС обеспечивает её региональную адаптацию – через сетевые проекты, кадровую подготовку и институциональное партнёрство. Это и формирует архитектуру общего образовательного пространства региона.

Анализ стратегий стран ШОС выявляет конвергентные векторы образовательной политики, которые формируют основу общего образовательного пространства. Большинство государств демонстрируют сходство по следующим параметрам:

1. Признание образования как фундаментального права и общественного блага. Все национальные стратегии стран ШОС закрепляют образование как базовое право и общественное благо. Так, в Индии оно определяется как «общественная услуга и право каждого ребёнка» [National Education Policy, 2020, с. 6]; в Казахстане подчёркивается «равенство прав на качественное образование» [Концепция развития дошкольного…, 2023, с. 42]; в России и Беларуси гарантируется право каждого на образование как фундаментальная ценность [Федеральный закон Об образовании … , 2012, с. 10; Концепция развития … , 2021, с. 6].

2. Устойчивое развитие как стратегический ориентир. Большинство стран ШОС прямо ссылаются на ЦУР-4 и интегрируют её в национальные программы. В Индии подчёркивается необходимость создания системы образования, «включающей ЦУР-4 и традиционные ценности» [National Education Policy, 2020, с. 3]. Казахстан делает акцент на воспитании ответственности за сохранение природы [Концепция развития дошкольного…, 2023, с. 72]. Беларусь ставит задачу: «к 2030 году обеспечить усвоение знаний и навыков для содействия устойчивому развитию» [Государственная программа … , 2020, с. 42]. В Таджикистане стратегический документ НСР-2030 тоже учитывает международные обязательства, связанные с ЦУР [Национальная стратегия … , 2018, с. 5].

3. Цифровизация образования. Во всех странах региона наблюдается курс на цифровую трансформацию образования: модернизацию инфраструктуры, внедрение онлайн-платформ, развитие цифровой грамотности. В Узбекистане поставлена задача полного подключения всех образовательных учреждений к интернету [Концепция развития … , 2019, с. 11]. В России создана «Библиотека цифрового образовательного контента» [Паспорт стратегии…, 2023, с. 28]. Казахстан предусматривает доступ всех школ к интерактивным платформам [Концепция развития… , 2023, с. 51]. В Пакистане акцент сделан на реформы в STEM-образовании и развитие EdTech [Pakistan Vision, 2025, с. 78].

4. Качество, доступность и инклюзивность образования. Все страны ШОС акцентируют внимание на повышении качества образования, равном доступе и инклюзивности, создании условий для уязвимых групп и поддержке талантливых учащихся. В Казахстане планируется обеспечить стопроцентную доступность инклюзивного образования к 2026 году [Концепция развития … , 2023, с. 92]. В Беларуси подчёркивается развитие системы поддержки одарённых детей и молодёжи, обеспечение равного доступа к образованию и принципа справедливости [Концепция развития … , 2021, с. 6, 27]. В Таджикистане особое внимание уделяется детям-сиротам, детям с инвалидностью и подросткам в трудной жизненной ситуации [Национальная стратегия … , 2018, с. 69]. В Узбекистане стратегические документы гарантируют право каждого ребёнка с ограниченными возможностями

на обучение [Концепция развития … , 2019, с. 8]. В Индии инклюзия и равенство названы краеугольным камнем образовательной политики [National Education Policy, 2020, с. 5].

5. Интернационализация. Международная открытость рассматривается странами ШОС как инструмент повышения качества и конкурентоспособности образования. В России это выражается в поддержке академической мобильности, привлечении иностранных студентов и взаимном признании квалификаций [Федеральный закон Об образовании…, 2012, с. 178]. Китай акцентирует стратегию образовательной открытости и создание образовательного центра глобального уровня [Outline of the Plan … , 2024, с. 7]. Узбекистан ориентирован на участие в международных исследованиях качества образования (PISA, TIMSS, PIRLS) и вхождение в ведущие системы аккредитации [Концепция развития … , 2019, с. 10].

6. Ценностно-идеологическое воспитание. Образовательные стратегии стран ШОС подчёркивают роль воспитания в укреплении гражданственности, патриотизма и идентичности. В Кыргызстане одной из задач обозначено формирование модели гражданина и патриота [Стратегия развития … , 2021, с. 35]. В России акцент сделан на воспитании гражданской идентичности, ответственности и патриотизма [Концепция развития дополнительного … , 2022, с. 18]. В Беларуси – на духовно-нравственном воспитании через приобщение к традициям и культурным ценностям [Концепция развития … , 2021, с. 31].

7. Ориентация на рынок труда. Во многих стратегиях подчеркнута важность практико-ориентированного образования, навыков XXI века и развития профессиональной подготовки. В Казахстане цифровые компетенции закреплены как обязательный элемент всех образовательных стандартов [Концепция развития … , 2012, с. 40]. В Узбекистане внедряются программы, ориентированные на STEAM-дисциплины, критическое мышление и самостоятельный анализ [Концепция развития … , 2019, с. 10]. В России внимание уделяется развитию навыков цифровой экономики через все уровни образования [Национальный проект «Образование», 2018, с. 96].

8. Повышение статуса педагога. В странах ШОС отмечается курс на повышение привлекательности профессии учителя через материальное стимулирование, аттестацию и поддержку профессионального роста. В Таджикистане акцент сделан на систему повышения квалификации и стимулирование педагогической деятельности [Национальная стратегия … , 2018, с. 53]. В Казахстане принят Закон о статусе педагога, предусматривающий рост зарплат и снижение нагрузки, доплаты за магистерскую степень и наставничество [Концепция модернизации … , 2022, с. 5]. В Индии политика направлена на непрерывное профессиональное развитие учителей, включая международные программы и онлайн-модули [National Education Policy, 2020, с. 22].

9. Образование на протяжении всей жизни. Концепция непрерывного образования закрепляется во многих национальных стратегиях стран ШОС как ключевой элемент адаптации к изменениям. В Беларуси создана система непрерывного и практико-ориентированного педагогического образования [Концепция развития … , 2021, с. 11]. В Узбекистане развиваются механизмы для обучения педагогов, особенно в малокомплектных школах отдалённых регионов [Концепция развития … , 2019, с. 5]. В России федеральный проект «Новые возможности для каждого» нацелен на постоянное обновление профессиональных навыков граждан, включая цифровые компетенции [Национальный проект «Образование», 2018, с. 87-88].

Конвергентные направления в образовательной политике стран ШОС формируют общее содержательное поле, в котором национальные особенности сочетаются с глобальными трендами. Несмотря на различия в стартовых условиях и ресурсах, наблюдается сближение в таких ключевых сферах, как цифровизация, обеспечение качества, социальная инклюзия, интернационализация и подготовка к вызовам рынка труда. Совокупность этих векторов задаёт общий нормативный и содержательный каркас, создаёт предпосылки для согласования стратегий и укрепляет потенциал формирования общего образовательного пространства ШОС. На этом фоне контрастнее проявляются дивергентные особенности национальных моделей.

Несмотря на выраженные точки сближения в стратегиях образовательного развития стран ШОС, полноценное понимание региональной политики невозможно без учёта национальных особенностей. Дивергентные различия связаны с историческими и культурными традициями, идеологическими установками, институциональной архитектурой и степенью централизации управления. Они проявляются в приоритетах языковой политики, роли религии и идеологии,

а также в специфике воспитательной функции систем образования.

Образование в Беларуси рассматривается как инструмент культурной преемственности, патриотического воспитания и институционального контроля [Концепция развития … , 2021, с. 12]. В стратегических документах подчёркивается формирование идентичности через героико-патриотическое и духовно-нравственное воспитание [Государственная программа … , 2020, с. 29]. Отличительной чертой является технологическая специализация: государственная программа включает «Подпрограмму 8: Подготовка кадров для ядерной энергетики» [Государственная программа … , 2020, с. 38], что отражает стратегический приоритет данной сферы. В университетах внедряется модель «Университет 3.0», объединяющая образование, науку и предпринимательство, создавая каналы трансфера технологий и кадрового обеспечения экономики [Государственная программа … , 2020, с. 18-19]. Управление качеством образования характеризуется высокой централизацией, включая национальные исследования качества раз в три года [Программа развития … , 2023, с. 25]. Можно утверждать, что белорусская модель сочетает ценностно-гуманитарные ориентиры с технологической модернизацией и жёсткой управляемостью.

Образовательная стратегия Индии сочетает философско-культурную самобытность с институциональной и технологической инновационностью. Центральное место занимает интеграция национального наследия и многоязычия: политика подчёркивает «богатое наследие древних индийских знаний» и предусматривает широкое преподавание санскрита и других классических языков [National Education Policy, 2020, с. 4, 14]. Индия предлагает новую педагогическую структуру «5+3+3+4», охватывающую все этапы дошкольного и школьного образования, возраст учащихся от 3-х до 18-ти лет, и заменяющую западную модель «10+2» [National Education Policy, 2020, с. 6]. Уникальной инициативой является создание школьных кластеров для объединения ресурсов и оптимизации управления [National Education Policy, 2020, с. 29]. Педагогика строится на сочетании ценностного воспитания и практико-ориентированного обучения: учащиеся 6–8-х классов проходят обязательные модули по ремеслам и стажировки у местных мастеров [National Education Policy, 2020, с. 16]. Система оценивания и научная политика также трансформируются: вводятся модульные экзамены с возможностью пересдачи [National Education Policy, 2020, с. 13] и учреждается Национальный исследовательский фонд для поддержки исследований [National Education Policy, 2020, с. 46]. Цифровизация реализуется комплексно: в образовательный процесс внедряются искусственный интеллект, аналитика «больших данных» и адаптивные технологии [National Education Policy, 2020, с. 51], формируется цифровое портфолио учащегося как форма мониторинга развития личности, создаётся национальный центр оценки PARAKH [National Education Policy, 2020, с. 17-19], расширяется онлайн-обучение через образовательную платформу DIKSHA [National Education Policy, 2020, с. 57]. Таким образом, Индия выстраивает оригинальную модель, где национальные ценности и культурное разнообразие интегрируются с передовыми цифровыми и институциональными практиками, что делает её стратегию одной из наиболее комплексных в пространстве ШОС.

Образование в Иране опирается на традиционные ценности, культурные и религиозные нормы. Центральным институтом воспитания признаётся семья [Transforming Education Pre-Summit, 2022, с. 2]. Образовательная политика строится в тесной связке с укреплением семейных основ и моральным воспитанием. Система школьного образования реализуется по принципу гендерной сегрегации (7–18 лет), что трактуется не как дискриминация, а как защита моральных норм и формирования «здорового общества» [Transforming Education Pre-Summit, 2022, с. 3]. Профессия учителя рассматривается как духовная миссия, предполагающая тесную связь с семьёй ученика, духовную зрелость и национально-религиозную идентичность; педагог должен быть не только носителем знаний, но и проводником религиозных и семейных ценностей. В этой логике обучение охватывает четыре измерения – отношение к себе, Богу, людям и Божьему творению [Transforming Education Pre-Summit, 2022, с. 5]. Уникальной особенностью является стратегия медиаобразования, направленная на защиту молодежи от «цифровой колонизации». Она охватывает шесть сфер – от духовно-нравственного до научно-технического образования – и делает акцент на «цифровом воспитании» через родителей и учителей [Transforming Education Pre-Summit, 2022, с. 6]. Иран официально оставляет за собой право отказаться от соблюдения положений повестки ООН в сфере образования, если они противоречат ис-

ламским принципам или национальным интересам [Transforming Education Pre-Summit, 2022, с. 2]. Это подчеркивает приоритет культурной и идеологической автономии. Образовательная модель Ирана строится на религиозных принципах, приоритезирует семью, трактует педагогическую деятельность как миссию и использует медиаобразование как инструмент защиты культурной идентичности.

Образовательная стратегия Казахстана демонстрирует сочетание культурной преемственности, цифровой трансформации и институциональных инноваций. Одной из характерных черт является триединая языковая политика, сочетающая казахский, русский и английский языки. В школьную среду интегрированы семейные и этнокультурные практики через программы «Семья – школа», проекты по формированию читательской грамотности и культурного сообщества [Концепция развития…, 2023, с. 25]. Казахстан также выделяется внедрением служб школьной медиации и профилактики буллинга (1865 учреждений), что демонстрирует управленческую зрелость подходов к школьной безопасности [Концепция развития … , 2023, с. 22-23]. Финансово-управленческие механизмы достаточно оригинальны, внедрена дифференцированная модель подушевого финансирования и расширение источников инвестиций, что создает устойчивую инфраструктуру и стимулирует педагогов [Концепция развития … , 2023, с. 58]. В 2022 г. введён интегральный «Индекс благополучия детей» (56 индикаторов), позволяющий оперативно выявлять социальные и образовательные риски [Концепция развития … , 2023, с. 20]. В вузах развивается программа «Серебряный университет», вовлекающая пожилых людей в образовательный процесс [Концепция развития высшего … , 2012, с. 10]. Это отражает ориентацию на обучение на протяжении всей жизни и межпоколенческое взаимодействие. Особого внимания заслуживает прогнозирование новых профессий, создан «Атлас новых профессий», что делает подготовку кадров более прогнозируемой и гибкой [Концепция развития высшего…, 2012, с. 6]. Кроме того, Казахстан инвестирует в создание развивающих мультимедийных продуктов для детей, отражающих национальные ценности [Концепция развития дошкольного…, 2023, с. 8], что способствует формированию культурной идентичности с раннего возраста. Следует отметить, что казахстанская стратегия сочетает ориентацию на цифровизацию, культурную преемственность и управленческую инновационность, что делает её одной из наиболее системных и сбалансированных в пространстве ШОС.

Китайская образовательная стратегия строится на идеологической консолидации, цифровом лидерстве и институциональной самодостаточности. Центральной ценностью остаётся партийная идеология. Образование рассматривается как инструмент воспитания лояльных граждан социалистического государства с китайской спецификой. Особенностью является воспитание через патриотические поездки – «красные маршруты». Китай также активно развивает цифровые платформы национального масштаба, такие как «Национальная платформа умного образования» и «Национальный цифровой университет», формирует систему непрерывного образования и обеспечивает цифровой суверенитет (контроль над контентом). Создаётся корпус национальных учебников, а также поддерживаются редкие и «вымирающие» дисциплины [Outline of the Plan … , 2024, с. 2-5], в то время как глобальные стратегии фокусируются преимущественно на STEM-навыках. На глобальном уровне Китай продвигает цифровое образование через Всемирный альянс по цифровому образованию и другие международные инициативы. Дополнительно внедряется система карьерного роста «новые восемь ступеней», нацеленная на поощрение специалистов по уровню их вклада [Outline of the Plan … , 2024, с. 5]. Китайская модель сочетает идеологическую монолитность, технологическую масштабность и институциональный суверенитет, формируя уникальный путь развития как внутри страны, так и на международной арене.

Образовательная политика Кыргызстана опирается на национальные ценности, институциональную адаптивность и практико-ориентированный подход. Центральное место занимает воспитание патриотизма: «Воспитание молодежи осуществляется с опорой на общечеловеческие и национальные ценности» [Концепция развития образования … , 2021, с. 20]. Стратегия предусматривает многоязычное образование (кыргызский, русский и иностранный языки) [Концепция развития образования … , 2021, с. 5], профилизацию старшей школы для профессионального самоопределения [Концепция развития образования … , 2021, с. 9], а также меры по обеспечению школьной безопасности, включая создание центров толерантности и безопасности образовательной среды [Стратегия раз-

вития образования … , 2021, с. 54]. Особое внимание уделяется признанию неформального образования: «создание системы официального признания квалификации, знаний и умений, приобретенных неформальным путем» [Программа развития образования … , 2021, с. 18, 20, 67]. Отдельное направление – обновление библиотечной системы и введение государственной аренды учебников через цифровую платформу «Жаны китеп» [Программа развития образования … , 2021, с. 5]. Наконец, Кыргызстан также фиксирует цель по развитию экспорта профессионального образования [Стратегия развития образования … , 2021, с. 49]. В результате, стратегия Кыргызстана опирается на культурную преемственность, институциональную адаптивность и практико-ориентированный подход, интегрируя национальные ценности с современными образовательными решениями.

Пакистанская стратегия образования тесно связана с государственным и религиозным строительством, подчёркивая приоритет национальных ценностей и единства. Центральной задачей становится воспитание характера [Pakistan Vision, 2025, с. 41]. Тем самым реализуется идеал воспитания не только грамотного, но и религиозно и нравственно устойчивого гражданина. Образовательные реформы подчинены долгосрочному планированию [Pakistan Vision, 2025, с. 2], что подчёркивает прагматичность и стратегическую направленность реформ. Институциональные меры включают учреждение «Фонда для создания рабочих мест в университетах» для связи высшей школы с рынком труда – шаг, направленный на интеграцию высшей школы с экономикой и снижение безработицы среди выпускников, а также масштабное расширение доступа через университетский кампус в каждом округе и развитие онлайн-программ. В рамках политики территориального выравнивания доступа правительство запускает масштабную кампанию по открытию университетов в каждом округе страны – попытка повысить охват, несмотря на ресурсные ограничения [Pakistan Vision, 2025, с. 35]. Можно сказать, что образовательная политика Пакистана строится на синтезе государственных ценностей, социальной справедливости и институционального прагматизма, отличаясь от глобальной рамки акцентом на идеологическое единство и религиозную преемственность.

Российская стратегия развития образования демонстрирует сочетание идеологического проектирования, цифрового суверенитета и платформенных решений. Ключевым направлением является воспитание гражданской идентичности: «Федеральный проект “Успех каждого ребенка” направлен на достижение цели национального проекта по воспитанию гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [Национальный проект «Образование», 2018, с. 81]. Государство продвигает принципы патриотизма, уважения к традициям и межэтническому согласию через целевые федеральные программы, в том числе «Разговоры о важном». Приоритетом становится формирование цифровой образовательной экосистемы, обеспечивающей персонализацию обучения и защиту информационного пространства. Разрабатываются сервисы «Цифрового помощника» для учеников, учителей и родителей, система цифрового портфолио для фиксации достижений и подачи документов в вузы. Распределение контента обеспечивается через государственный маркетплейс с верификацией материалов [Паспорт стратегии Цифровая … , 2023, с. 4, 6-7; Национальный проект «Образование», 2018, с. 38-39]. Ключевым ориентиром становится «цифровая зрелость» отрасли – переход на отечественные решения и отказ от внешней зависимости. Профориентация строится на алгоритмическом самообследовании, что отражает курс на автоматизацию управления человеческим капиталом [Паспорт стратегии Цифровая … , 2023, с. 11]. В отличие от большинства стран ШОС, где образовательные стратегии сосредоточены на модернизации инфраструктуры, расширении доступа и развитии навыков XXI века, российская модель выделяется акцентом на идеологическую интеграцию и цифровой суверенитет. Образование конструируется как инструмент ценностной консолидации общества.

Стратегия образования Таджикистана ориентирована на индустриальное обновление и социальную инклюзию. В долгосрочной перспективе предусмотрен переход к 12-летней системе обучения как основе формирования человеческого капитала для промышленного роста [Национальная стратегия развития … , 2018, с. 7]. Уникальным направлением является создание научно-образовательно-производственных кластеров, связанных с ключевыми отраслями – сельским хозяйством, энергетикой и транспортом [Национальная стратегия развития … , 2018, с. 51]. Таджикистан также демонстрирует ориентацию

на выпускников, соответствующих отраслевым квалификациям, – формируется модель оценки компетенций с опорой на профстандарты [Национальная стратегия развития…, 2018, с. 53]. Особое внимание уделяется институциональному контролю и предупреждению неэффективности через современные системы мониторинга и прозрачное управление [Национальная стратегия развития … , 2018, с. 5-6]. В отличие от других стран, стратегия Таджикистана сочетает индустриально-технологическую ориентацию с прагматизмом и акцентом на социальную устойчивость.

Стратегия образования Узбекистана акцентирует цифровую трансформацию, институциональные инновации и ценностное сопровождение технологий. Знаковым проектом стал запуск инициативы «Один миллион программистов», направленной на обучение широких слоёв населения цифровым навыкам [Концепция развития … , 2019, с. 7]. В школах создаются smart-библиотеки, объединённые в единую цифровую систему и подключённые к ресурсам Национальной библиотеки [Концепция развития … , 2019, с. 6]. Программа IT-Nation направлена на переподготовку преподавателей и учащихся в сфере новых технологий, включая искусственный интеллект и машинное обучение – с ориентацией на внутренний рынок труда [Концепция развития … , 2019, с. 7]. Развивается сеть Президентских школ с фокусом на STEAM (наука, технология, инжиниринг, искусство и математика) и элитарной модели обучения, что отражает стратегию избирательной модернизации [Концепция развития … , 2019, с. 6]. Формируется национальный цифровой контент на основе этических норм. Уникальным элементом является внедрение биометрии и ID-карт для мониторинга посещения учащихся, управления процессами и безопасностью. Институционально интересна интеграция бизнеса в управление образованием, что повышает сопряжённость образования с рынком труда. Особое внимание уделяется внешкольному образованию, интегрированному с промышленными предприятиями, а также сертификации директоров школ по управленческим компетенциям, что создаёт устойчивую кадровую модель [Концепция развития … , 2019, с. 8]. Можно сказать, что образовательная модель Узбекистана представляет собой синтез цифровизации, локальной этики и управленческих реформ.

Следует подчеркнуть, что линии дивергенции стратегий образовательного развития стран ШОС раскрывают глубину культурного и институционального разнообразия региона. Эти различия не являются барьером для интеграции, но указывают на необходимость построения общего образовательного пространства на принципах вариативности, гибкости и уважения к суверенитету. Его формирование возможно при согласовании национальных интересов с глобальными и региональными приоритетами, а также при создании устойчивых механизмов координации.

Таким образом, к факторам, способствующим формированию ООП ШОС можно отнести: совпадение приоритетов (цифровизация, качество образования, социальная инклюзия, компетенции XXI века), создающее запрос на обмен опытом и стандартизацию; наличие институциональной базы, прежде всего Университета ШОС как платформы сетевого взаимодействия; гибкость глобальных рамок (ЦУР, ЮНЕСКО), допускающих национальные адаптации. В то же время имеются и факторы, затрудняющие интеграцию: идеологическая дивергенция (религиозные, государственно-патриотические и партийные основания стратегий); языковой барьер и отсутствие единого академического языка; низкая институциональная совместимость (различия в уровнях и длительности обучения, стандартах и признании квалификаций).

Исходя из анализа стратегий и текущей институциональной базы, можно предположить, что общее образовательное пространство ШОС будет формироваться не как унифицированная система, а как сетевая платформа сотрудничества. Приоритет получат отдельные направления: совместные программы и двойные дипломы, интеграция цифровых платформ и библиотек, взаимное признание квалификаций, партнерства в инженерии, энергетике, экологии и безопасности. Такая «мозаичная» модель позволит учитывать специфику стран, сохраняя идею общности как стратегический ориентир, но избегая жесткой унификации.

Заключение

Проведённый сравнительный анализ стратегий развития образования стран Шанхайской организации сотрудничества позволил выявить как направления сближения, так и глубинные различия в образовательной политике. Общими векторами выступают цифровизация, повышение качества и доступности образования, развитие не-

прерывного обучения, поддержка педагогов, интернационализация и ориентация на рынок труда. В то же время национальные стратегии фиксируют устойчивые линии дивергенции, связанные с языковой политикой, ценностными основаниями и уровнем централизации управления.

Сравнительный подход показал, что формирование общего образовательного пространства в регионе возможно только в формате сетевой модели, предполагающей совместные проекты, координацию стандартов и развитие академической мобильности, а не в логике полной унификации. Такой «мозаичный» формат позволяет учитывать институциональное и культурное разнообразие стран, сохраняя баланс между национальными интересами и региональными приоритетами.

Таким образом, устойчивость общего образовательного пространства ШОС будет зависеть от способности государств интегрировать глобальные цели с региональной спецификой и от готовности выстраивать долгосрочные механизмы сотрудничества. Полученные результаты создают основу для дальнейших исследований, направленных на эмпирическую проверку реализуемости заявленных стратегий и оценку их влияния на процессы образовательной интеграции в Евразии.

Проведенное исследование имеет ограничения: оно опирается на стратегические документы, фиксирующие намерения, но не фактическую реализацию, что может порождать разрыв между целями и практикой (например, в инклюзии или цифровизации сельских школ). Дополнительный риск связан с многоязычными источниками и возможными семантическими и культурными искажениями. В дальнейшем необходима эмпирическая проверка выводов и применение методов контекстуального анализа.

Библиографический список

1. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы // Национальный центр законодательства и правовой информации Республики Беларусь, 2020. URL: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100057 (дата обращения: 08.07.2025).

2. Концепция модернизации педагогического образования Республики Казахстан // Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, 2022. URL: https://www.kaznpu.kz/docs/docs/koncept2023.pdf (дата обращения: 22.07.2025).

3. Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы // РГП на ПХВ «Институт законодательства и правовой информации Республики Казахстан» Министерства юстиции Республики Казахстан : сайт. 2012. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248 (дата обращения: 21.07.2025).

4. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года // Правительство Российской Федерации, 2022. URL: http://static.government.ru/media/files/3fIgkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf (дата обращения: 20.07.2025).

5. Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы // Единая платформа интернет-ресурсов государственных органов, 2023. URL: https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/451747?lang=ru (дата обращения: 05.07.2025).

6. Концепция развития образования в Кыргызской Республике на 2021–2030 гг. // Министерство просвещения Кыргызской Республики, 2021. URL: https://edu.gov.kg/media/files/118d4b79-d6ea-4648-9c1c-56280444e7fd.pdf (дата обращения: 27.07.2025).

7. Концепция развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 года // ООО «NORMA», 2019. URL: https://nrm.uz/contentf?doc=587433_&products=1_vse_zakonodatelstvo_uzbekistana (дата обращения: 12.07.2025).

8. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года // Государственное учреждение образования «Академия образования», 2021. URL: https://adu.by/images/2021/12/koncep-razvsist-obrazov.pdf (дата обращения: 07.07.2025).

9. Меморандум о взаимопонимании между Секретариатом Шанхайской организации сотрудничества и Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (2023-2027 гг.) // Секретариат Шанхайской организации сотрудничества, 2023. URL: https://rus.sectsco.org/20220916/1602451.html (дата обращения: 11.06.2025).

10. Национальная стратегия развития образования Республики Таджикистан на период до 2030 года // Министерство юстиции Республики Таджикистан, 2018. URL: http://portali-huquqi.tj/publicadliya/view_qonunhoview.php?showdetail=&asosi_id=23749#A5VQ0R82MO (дата обращения: 10.07.2025).

11. Национальный проект «Образование» // Минпросвещения России, 2018. URL: https://edu.gov.ru/national-project/about/ (дата обращения: 23.07.2025).

12. Инчхонская декларация и рамочная программа действий по осуществлению цели 4 в области устойчивого развития: Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех // UNESCO, APCEIU, 2015. URL: https://gcedclearinghouse.org/resources/education-2030-incheon-declaration-and-framework-action-

implementation-sustainable?language=en (дата обращения: 09.06.2025).

13. Паспорт стратегии Цифровая трансформация образования // Минпросвещения России, 2023. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc9394c4fd7db31026f68f2dd/ (дата обращения: 14.07.2025).

14. Пономарев Р. Е. Образовательное пространство : монография. Москва : МАКС-Пресс, 2014. 100 с.

15. Программа развития национальной системы обеспечения качества образования до 2025 года и на перспективу до 2030 года // Государственное учреждение образования «Академия образования», 2023. URL: https://adu.by/images/2024/01/progr-kachestva-obrazovaniya.pdf (дата обращения: 09.07.2025).

16. Программа развития образования в Кыргызской Республике на 2021–2040 годы // Централизованный банк данных правовой информации Кыргызской Республики, 2021. URL: https://cbd.minjust.gov.kg/158227/edition/1070465/ru (дата обращения: 28.07.2025).

17. Протокол Восьмого Совещания министров образования государств – членов Шанхайской организации сотрудничества // Секретариат Шанхайской организации сотрудничества, 2025. URL: https://rus.sectsco.org/20240418/1622758.html (дата обращения: 06.06.2025).

18. Распаковка цели 4 в области устойчивого развития Образование-2030 // INEE : сайт. 2024. URL: https://inee.org/sites/default/files/resources/UNESCO_Unpacking SDG4 Education 2030_2017_RUS.pdf (дата обращения: 12.06.2025).

19. Решение Совета глав правительств (премьер-министров) государств – членов Шанхайской организации сотрудничества о Концепции развития «Нового экономического диалога» между государствами – членами Шанхайской организации сотрудничества // Секретариат Шанхайской организации сотрудничества, 2024. URL: https://rus.sectsco.org/20241016/1597779.html (дата обращения: 14.06.2025).

20. Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2021–2040 годы // Электронная библиотека «Молодёжь Содружества», 2021. URL: https://youthlib.mirea.ru/ru/resource/3754 (дата обращения: 18.07.2025).

21. Стратегия развития Шанхайской организации сотрудничества до 2025 года // Секретариат Шанхайской организации сотрудничества, 2015. URL: https://rus.sectsco.org/20150710/205916.html (дата обращения: 05.06.2025).

22. Университет Шанхайской организации сотрудничества: цели и задачи // Университет ШОС, 2023. URL: https://uni-sco.ru/stat/2/stat_2.html (дата обращения: 21.06.2025).

23. Федеральный закон Об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // Консультант Плюс : сайт. 1997-2025. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.07.2025).

24. Хартия Шанхайской организации сотрудничества // Секретариат Шанхайской организации сотрудничества, 2001. URL: https://rus.sectsco.org/20020607/1608561.html (дата обращения: 17.06.2025).

25. Цели образования в интересах устойчивого развития: Задачи обучения // One Planet Network, 2022. URL: https://www.oneplanetnetwork.org/sites/default/files/learningobjectives_russian.pdf (дата обращения: 19.06.2025).

26. National Education Policy 2020 // Government of India, Ministry of Education : сайт. URL: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf (дата обращения: 02.07.2025).

27. Outline of the Plan for Building a Strong Education Nation (2024–2035) // Ministry of Education of the People's Republic of China, 2024. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html (дата обращения: 17.07.2025).

28. Pakistan Vision 2025 // Ministry of Planning, Development & Special Initiatives : сайт. URL: https://www.pc.gov.pk/uploads/vision2025/Pakistan-Vision-2025.pdf (дата обращения: 15.07.2025)

29. Transforming Education Pre-Summit // UNESCO : сайт. URL: https://media.unesco.org/sites/default/files/webform/ed3002/Iran_NC_report.pdf (дата обращения: 25.07.2025).

30. UNESCO in brief // UNESCO, 2024. URL: https://www.unesco.org/en/brief (дата обращения: 22.06.2025).

Reference list

1. Gosudarstvennaja programma «Obrazovanie i molodezhnaja politika» na 2021–2025 gody = State Program «Education and Youth Policy» for 2021–2025 // Nacional'nyj centr zakonodatel'stva i pravovoj informacii Respubliki Belarus', 2020. URL: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100057 (data obrashhenija: 08.07.2025).

2. Koncepcija modernizacii pedagogicheskogo obrazovanija Respubliki Kazahstan = Concept of modernization of pedagogical education in the Republic of Kazakhstan // Kazahskij Nacional'nyj pedagogicheskij universitet imeni Abaja, 2022. URL: https://www.kaznpu.kz/docs/docs/koncept2023.pdf (data obrashhenija: 22.07.2025).

3. Koncepcija razvitija vysshego obrazovanija i nauki v Respublike Kazahstan na 2023–2029 gody = Concept for the development of higher education and science in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029 // RGP na PHV «Institut zakonodatel'stva i pravovoj informacii Respubliki Kazahstan» Ministerstva justicii Respubliki Kazahstan : sajt. 2012. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248 (data obrashhenija: 21.07.2025).

4. Koncepcija razvitija dopolnitel'nogo obrazovanija detej do 2030 goda = Concept for the development of additional education for children until 2030 // Pravitel'stvo Rossijskoj Federacii, 2022. URL: http://static.government.ru/media/files/3fIgkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf (data obrashhenija: 20.07.2025).

5. Koncepcija razvitija doshkol'nogo, srednego, tehnicheskogo i professional'nogo obrazovanija Respubliki Kazahstan na 2023–2029 gody = The concept of development of preschool, secondary, technical and professional education in the Republic of Kazakhstan for 2023-2029 // Edinaja platforma internet-resursov gosudarstvennyh organov, 2023. URL: https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/451747?lang=ru (data obrashhenija: 05.07.2025).

6. Koncepcija razvitija obrazovanija v Kyrgyzskoj Respublike na 2021–2030 gg. = The concept of education development in the Kyrgyz Republic for 2021-2030 // Ministerstvo prosveshhenija Kyrgyzskoj Respubliki, 2021. URL: https://edu.gov.kg/media/files/118d4b79-d6ea-4648-9c1c-56280444e7fd.pdf (data obrashhenija: 27.07.2025).

7. Koncepcija razvitija sistemy narodnogo obrazovanija Respubliki Uzbekistan do 2030 goda = Concept for the development of the public education system in the Republic of Uzbekistan until 2030 // OOO «NORMA», 2019. URL: https://nrm.uz/contentf?doc=587433_&products=1_vse_zakonodatelstvo_uzbekistana (data obrashhenija: 12.07.2025).

8. Koncepcija razvitija sistemy obrazovanija Respubliki Belarus' do 2030 goda = Concept for the development of the education system in the Republic of Belarus until 2030 // Gosudarstvennoe uchrezhdenie obrazovanija «Akademija obrazovanija», 2021. URL: https://adu.by/images/2021/12/koncep-razv-sist-obrazov.pdf (data obrashhenija: 07.07.2025).

9. Memorandum o vzaimoponimanii mezhdu Sekretariatom Shanhajskoj organizacii sotrudnichestva i Organizaciej Objedinennyh Nacij po voprosam obrazovanija, nauki i kul'tury (2023-2027 gg.) = Memorandum of Understanding between the Shanghai Cooperation Organization Secretariat and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2023-2027) // Sekretariat Shanhajskoj organizacii sotrudnichestva, 2023. URL: https://rus.sectsco.org/20220916/1602451.html (data obrashhenija: 11.06.2025).

10. Nacional'naja strategija razvitija obrazovanija Respubliki Tadzhikistan na period do 2030 goda = National Strategy for the Development of Education in the Republic of Tajikistan for the period up to 2030 // Ministerstvo justicii Respubliki Tadzhikistan, 2018. URL: http://portali-huquqi.tj/publicadliya/view_qonunhoview.php?showdetail=&asosi_id=23749#A5VQ0R82MO (data obrashhenija: 10.07.2025).

11. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» = National project «Education» // Minprosveshhenija Rossii, 2018. URL: https://edu.gov.ru/national-project/about/ (data obrashhenija: 23.07.2025).

12. Inchhonskaja deklaracija i ramochnaja programma dejstvij po osushhestvleniju celi 4 v oblasti ustojchivogo razvitija: Obespechenie vseohvatnogo i spravedlivogo kachestvennogo obrazovanija i pooshhrenie vozmozhnosti obuchenija na protjazhenii vsej zhizni dlja vseh = Incheon Declaration and Framework for Action for Sustainable Development Goal 4: Achieve inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning for everyone // UNESCO, APCEIU, 2015. URL: https://gcedclearinghouse.org/resources/education-2030-incheon-declaration-and-framework-action-implementation-sustainable?language=en (data obrashhenija: 09.06.2025).

13. Pasport strategii Cifrovaja transformacija obrazovanija = Passport strategy Digital transformation of education // Minprosveshhenija Rossii, 2023. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc9394c4fd7db31026f68f2dd/ (data obrashhenija: 14.07.2025).

14. Ponomarev R. E. Obrazovatel'noe prostranstvo = Educational space : monografija. Moskva : MAKS-Press, 2014. 100 s.

15. Programma razvitija nacional'noj sistemy obespechenija kachestva obrazovanija do 2025 goda i na perspektivu do 2030 goda = Program for the development of the national system of quality assurance of education until 2025 and for the future until 2030 // Gosudarstvennoe uchrezhdenie obrazovanija «Akademija obrazovanija», 2023. URL: https://adu.by/images/2024/01/progr-kachestva-obrazovaniya.pdf (data obrashhenija: 09.07.2025).

16. Programma razvitija obrazovanija v Kyrgyzskoj Respublike na 2021–2040 gody = Program for the development of education in the Kyrgyz Republic for 2021-2040 // Centralizovannyj bank dannyh pravovoj informacii Kyrgyzskoj Respubliki, 2021. URL: https://cbd.minjust.gov.kg/158227/edition/1070465/ru (data obrashhenija: 28.07.2025).

17. Protokol Vos'mogo Soveshhanija ministrov obrazovanija gosudarstv – chlenov Shanhajskoj organizacii sotrudnichestva = Minutes of the Eighth Meeting of Ministers of Education, the Shanghai Cooperation Organization Member States // Sekretariat Shanhajskoj organizacii sotrudnichestva, 2025. URL: https://rus.sectsco.org/20240418/1622758.html (data obrashhenija: 06.06.2025).

18. Raspakovka celi 4 v oblasti ustojchivogo razvitija Obrazovanie-2030 = Unpacking Sustainable Development Goal 4, Education 2030 // INEE : sajt. 2024. URL: https://inee.org/sites/default/files/resources/UNESCO_Unpacking SDG4 Education 2030_2017_RUS.pdf (data obrashhenija: 12.06.2025).

19. Reshenie Soveta glav pravitel'stv (prem'er-ministrov) gosudarstv – chlenov Shanhajskoj organizacii sotrudnichestva o Koncepcii razvitija «Novogo jekonomicheskogo dialoga» mezhdu gosudarstvami – chlenami Shanhajskoj organizacii sotrudnichestva = Decision of the Council of Heads of Government (Prime Ministers), the Member States of the Shanghai Cooperation Organization on the Concept for the Development of the «New Economic Dialogue» between the Member States of the Shanghai Cooperation Organization // Sekretariat Shanhajskoj organizacii sotrudnichestva, 2024. URL: https://rus.sectsco.org/20241016/1597779.html (data obrashhenija: 14.06.2025).

20. Strategija razvitija obrazovanija v Kyrgyzskoj Respublike na 2021–2040 gody = Strategy for the development of education in the Kyrgyz Republic for 2021-2040 // Jelektronnaja biblioteka «Molodjozh' Sodruzhestva», 2021. URL: https://youthlib.mirea.ru/ru/resource/3754 (data obrashhenija: 18.07.2025).

21. Strategija razvitija Shanhajskoj organizacii sotrudnichestva do 2025 goda = Shanghai Cooperation Organization Development Strategy 2025 // Sekretariat Shanhajskoj organizacii sotrudnichestva, 2015. URL: https://rus.sectsco.org/20150710/205916.html (data obrashhenija: 05.06.2025).

22. Universitet Shanhajskoj organizacii sotrudnichestva: celi i zadachi = Shanghai Cooperation Organization University: goals and objectives // Universitet ShOS, 2023. URL: https://unisco.ru/stat/2/stat_2.html (data obrashhenija: 21.06.2025).

23. Federal'nyj zakon Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii ot 29.12.2012 № 273-FZ (poslednjaja redakcija) = Federal Law № 29.12.2012 of 273-FZ on Education in the Russian Federation (latest edition) // Konsul'tant Pljus : sajt. 1997-2025. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashhenija: 05.07.2025).

24. Hartija Shanhajskoj organizacii sotrudnichestva = Shanghai Cooperation Organization Charter // Sekretariat Shanhajskoj organizacii sotrudnichestva, 2001. URL: https://rus.sectsco.org/20020607/1608561.html (data obrashhenija: 17.06.2025).

25. Celi obrazovanija v interesah ustojchivogo razvitija: Zadachi obuchenija = Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives // One Planet Network, 2022. URL: https://www.oneplanetnetwork.org/sites/default/files/learningobjectives_russian.pdf (data obrashhenija: 19.06.2025).

26. National Education Policy 2020 // Government of India, Ministry of Education : sajt. URL: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf (data obrashhenija: 02.07.2025).

27. Outline of the Plan for Building a Strong Education Nation (2024–2035) // Ministry of Education of the People's Republic of China, 2024. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html (data obrashhenija: 17.07.2025).

28. Pakistan Vision 2025 // Ministry of Planning, Development & Special Initiatives : sajt. URL: https://www.pc.gov.pk/uploads/vision2025/Pakistan-Vision-2025.pdf (data obrashhenija: 15.07.2025)

29. Transforming Education Pre-Summit // UNESCO : sajt. URL: https://media.unesco.org/sites/default/files/webform/ed3002/Iran_NC_report.pdf (data obrashhenija: 25.07.2025).

30. UNESCO in brief // UNESCO, 2024. URL: https://www.unesco.org/en/brief (data obrashhenija: 22.06.2025).

Статья поступила в редакцию 15.09.2025; одобрена после рецензирования 06.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 15.09.2025; approved after reviewing 06.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

Научная статья
УДК 37.034+ 37.013.41+37.017.92
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-22
EDN: ONEERP

Экзистенциальный нравственный выбор как педагогический механизм воспитания личности подростка

Ирина Викторовна Иванова[1], Михаил Иосифович Рожков[2], Константин Андреевич Шевченко[3]
[1]Доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского. 248023, Калужская обл., Калуга, ул. Степана Разина, 26
[2]Доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, дважды лауреат Премии Правительства РФ в сфере образования, советник ректора по воспитанию, Государственный университет просвещения. 105005, г. Москва, ул. Радио, 10А/2
[3]Аспирант кафедры педагогики, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского. 248023, Калужская обл., Калуга, ул. Степана Разина, 26
[1]IvanovaDIV@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-2166-4247
[2]mir-46@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-7084-7918
[3]shevchenko-kostik@inbox.ru, https://orcid.org/0009-0007-3165-6095

Аннотация. Актуальность изучения представлений взрослеющей личности о нравственных ориентирах, с одной стороны, определяется новой социокультурной реальностью, с другой стороны, – ориентиром образовательной политики нашей страны на укрепление в подрастающем поколении высоких нравственных ценностей. Существенно то, что сформированный нравственный идеал, отражающий доминирующие ценности человека, во многом предопределяет экзистенциальный выбор как ориентир жизненного самоопределения личности. Смысложизненная направленность и экзистенциальная сущность содержания нравственного идеала утверждает значимость его изучения, а также необходимость учета полученных результатов в процессе нравственного воспитания подрастающего поколения. В статье рассматриваются и анализируются результаты исследования нравственных идеалов современных подростков, проведенного на базе образовательных организаций г. Калуги и Калужской области с участием 1065 подростков 11-14-летнего возраста. Проведенный опрос позволил выделить тенденции формирования нравственного идеала подростков, а также обозначить некоторые риски в данной области. Результаты, полученные эмпирическим путем, коррелируют с результатами рядоположенных исследований, проведенных учеными в разных регионах Российской Федерации. В итоге теоретического анализа литературы и рефлексии результатов эмпирических исследований сформулирован вывод о целесообразности разработки модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка, воплощение которой поможет взрослеющей личности осознанно выбирать жизненные ориентиры, опираясь на нравственные ценности, интериоризированные в их сознании. Методологической основой данной модели выступит экзистенциальный подход к воспитанию.

Ключевые слова: нравственный идеал; нравственные ценности; экзистенциальный выбор; воспитание; педагогическое сопровождение; экзистенциальный подход к воспитанию; интернет-социализация; подросток

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-28-20461 по теме «Нравственный идеал современного ребенка и педагогическое сопровождение его формирования», https://rscf.ru/project/25-28-20461/.

Для цитирования: Иванова И. В., Рожков М. И., Шевченко К. А. Экзистенциальный нравственный выбор как педагогический механизм воспитания личности подростка // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 22–36. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-22. https://elibrary.ru/ONEERP

© Иванова И. В., Рожков М. И., Шевченко К. А., 2025

Original article

Existential moral choice as a pedagogical mechanism for developing the personality of a teenager

Irina V. Ivanova[1], Mikhail I. Rozhkov[2], Konstantin A. Shevchenko[3]
[1]Doctor of pedagogical sciences, candidate of psychological sciences, associate professor, professor at department of social adaptation and organization of work with youth, Kaluga state university named after K. E. Tsiolkovsky. 248023, Kaluga region, Kaluga, Stepana Razina st., 26
[2]Doctor of pedagogical sciences, professor, honored scientist of the Russian Federation, two-time laureate of the Russian Federation government prize in education, advisor to the rector for education State university of education, 105005, Moscow, st. Radio, 10A/2
[3]Post-graduate student, department of pedagogy, Kaluga state university named after K. E. Tsiolkovsky, 248023, Kaluga region, Kaluga, Stepana Razina st., 26
[1]IvanovaDIV@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-2166-4247
[2]mir-46@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-7084-7918
[3]shevchenko-kostik@inbox.ru, https://orcid.org/0009-0007-3165-6095

Abstract. The relevance of studying maturing individuals' perceptions of moral guidelines is determined, on the one hand, by the new sociocultural reality, and, on the other, by the focus of our country's educational policy on strengthening high moral values in the younger generation. Significantly, a formed moral ideal, reflecting a person's dominant values, largely predetermines existential choice as a guide for an individual's self-determination. The life-purpose orientation and existential essence of a moral ideal underscore the importance of its study, as well as the need to incorporate the findings into the moral education of the younger generation. This article examines and analyzes the results of a study on the moral ideals of modern adolescents. The study was conducted at educational institutions in Kaluga and the Kaluga Region, involving 1,065 adolescents aged 11–14. The survey allowed us to identify trends in the formation of adolescent moral ideals and also to identify certain risks in this area. The empirical findings correlate with those of similar studies conducted by researchers in various regions of the Russian Federation. A theoretical analysis of the literature and reflection on the empirical findings led to the conclusion that it would be beneficial to develop a model of pedagogical support for adolescent existential choice. Its implementation will help maturing individuals consciously choose their life goals based on the moral values internalized in their consciousness. The methodological basis of this model will be an existential approach to education.

Key words: moral ideal; moral values; existential choice; education; pedagogical support; existential approach to education; internet socialization; teenager

The study was carried out with the support of the Russian Science Foundation grant № 25-28-20461 on the topic «The moral ideal of a modern child and pedagogical support for its formation», https://rscf.ru/project/25-28-20461/.

For citation: Ivanova I. V., Rozhkov M. I., Shevchenko K. A. Existential moral choice as a pedagogical mechanism for developing the personality of a teenager. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 22-36. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-22. https://elibrary.ru/ONEERP

Актуальность проблемы

Одной из важнейших задач образования в Российской Федерации является формирование поколений, разделяющих традиционные ценности, составляющие основу российского общества (жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, гражданственность, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, взаимопомощь, милосердие, справедливость, коллективизм и др.), что подчёркивается Указом Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Указ Президента … , 2022, п. 5]. Настоящим указом конкретизировано содержание цели воспитания, обозначенное в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года как «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности» [Распоряжение Правительства РФ … , 2015].

Сегодня многие отечественные ученые (Т. А. Антопольская, Л. В. Байбородова, Н. Н. Летина, М. Р. Мирошкина, Т. А. Ольховая, В. И. Панов, В. Б. Парамонов, А. В. Репринцев, М. И. Рожков, А. С. Силаков, Д. И. Фельдштейн, А. А. Чернова, А. П. Чернявская и др.) в своих научных трудах акцентируют внимание не только на необходимости содержательного и методического совершенствования воспитательной дея-

тельности в области нравственного и духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, но и на значимости учета индивидуальных особенностей взрослеющей личности, сформированных в условиях интернет-социализации.

Социальная ситуация, в которой сегодня происходят процессы социализации и развития подрастающего поколения, оказывает непосредственное влияние на содержание нравственных ориентиров детей и молодежи. Рассматривая связь самоидентификации взрослеющей личности с контекстом социальной реальности, которая сегодня насыщена средствами виртуальной коммуникации, Т. А. Антопольская, В. И. Панов и А. С. Силаков указывают на то, что именно установки, транслируемые в интернет-среде, оказывают существенное влияние на формирование ценностных ориентаций подрастающего поколения [Антопольская, 2020]. П. А. Петряков, М. Н. Певзнер, А. С. Шустров, рассматривая результаты отражения социальной ситуации на уровне личности, приходят к выводу, что «для представителей “цифрового” поколения характерны определенные мировоззренческие установки и ценностные ориентации, которые формируются в обществе под влиянием цифровой среды» [Петряков, 2024, с. 65].

В данном контексте Э. Г. Патрикеева и Т. В. Калинина отмечают, что «наблюдения последних лет указывают на активное падение уровня духовно-нравственной культуры современного общества, и прежде всего его подрастающего поколения…» [Патрикеева, 2019, с. 11]. Рассматривая результаты влияния бесконтрольного интернет-потребления на развитие и становление личности, И. Мамбетасан подчеркивает, что сегодня «отмечается кризис ценностей системы, проявляющийся в снижении морально-нравственных норм, отсутствии четких правил, императивов и принципов, характеризующих направленность в действиях и поступках личности» [Мамбетасан, 2024, с. 100].

Зарубежные исследователи также сегодня обращают пристальное внимание на фиксируемую в последнее время тенденцию снижения уровня воспитанности детей и молодежи как одно из ярких следствий бесконтрольного потребления интернет-контента. В частности J. Li, Y. Xia отмечают, что основными факторами, осложняющими воспитание национальной идентичности у подростков Китая в цифровую эпоху, являются глобальный культурный шок, влияние интернета, а также смешанная среда интернет-образования [Li, 2025]. M. Dimmock, J. Twengeв своих трудах рассматривают бесконтрольное интернет-потребление в качестве одного из существенных факторов, которые приводят к трансформации нравственных идеалов у детей и подростков; авторы обращают внимание на тенденцию формирования ценностей, далеких от морали и нравственности, которая фиксируется в последнее время [Dimmock, 2019; Twenge, 2018].

Действительно, современное общество характеризуется быстрыми и глобальными изменениями, происходящими во всех областях жизнедеятельности. Подрастающему поколению сегодня как в реальной, так и в виртуальной среде взаимодействия предоставлен огромный объем информации, разнообразной по нравственному содержанию и идейному наполнению. В таких условиях достаточно сложно адекватно оценить ситуацию и сделать правильный выбор. Только человек со сформированными нравственным ценностями готов к ответственному экзистенциальному выбору, предполагающему проявление осознанной самостоятельности и осуществление нравственной рефлексии.

С одной стороны, сегодня дети и подростки получают доступ к большим информационным базам, свободно общаются в интернете; с другой стороны, зачастую у них не развита критичность и сознательная моральная избирательность в восприятии информации [Smirnov, 2019], что способствует стихийности формирования нравственного идеала и снижает его осознанность.

Н. А. Романоф отмечает, что именно нравственный идеал занимает ключевое место в структуре нравственного сознания, поскольку «им определяется содержание добра и зла, должного и желаемого, правильного и неправильного, истинного и ложного… Идеал всегда взаимосвязан с ценностными ориентациями и определяет путь жизни личности» [Романоф, 2023, с. 70]. Н. Н. Летина и А. П. Чернявская, рассматривая сущностное содержание нравственного идеала, отмечают, что «идеалы – это то, к чему мы все стремимся,… это наиболее универсальное представление» [Летина, 2024, с. 255].

Мы под ***нравственным идеалом*** понимаем «образ нравственно возвышенной личности – носителя высокой духовности и моральных качеств, которой хочется подражать в реальной жизни [Байбородова, 2024, с. 86].

Поскольку «идеал всегда взаимосвязан с ценностными ориентациями и определяет путь жизни личности» [Романоф, 2023, с. 70], можно

с уверенностью утверждать, что нравственный идеал является основой экзистенциального выбора, формирования представления человека о смысле жизни, о доминирующих ценностях, предопределяющих жизненные приоритеты. В. Е. Давидович определяет идеал как «оцененную цель», которая «властно детерминирует направленность деятельности, задает ей вектор и именно поэтому идеал является высшей ценностью личности» [Давидович, 1983, с. 33].

Рассматривая связь нравственного идеала с готовностью человека совершить осознанный экзистенциальный выбор, стоит подчеркнуть, что важной функцией нравственного идеала является регулирующая. Ее реализация позволяет человеку строить свою судьбу, исходя из того, что для него является первостепенным, значимым [Байбородова, 2024].

Особое внимание в вопросах формирования нравственного идеала ученые отводят подростковому возрасту, поскольку именно данный возрастной период является сензитивным для интериоризации смысложизненных ориентаций, прогнозирования себя в будущем, определения своего места в жизни.

Возникает вопрос: ***«Какие нравственные идеалы сформированы у современных подростков в контексте современной ситуации развития?»,*** ответ на который позволит понять, готов ли сегодня подросток к ответственному экзистенциальному выбору, предполагающему проявление осознанной самостоятельности и осуществление нравственной рефлексии.

Соглашаясь с П. А. Петряковым, М. Н. Певзнер и А. С. Шустровым, полагаем, что изучение нравственных идеалов взрослеющей личности является одной из актуальных задач современной педагогики и образования, поскольку это ответ на вызовы времени, заложенный в основу государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей [Петряков, 2024].

С точки зрения педагогической науки и образовательной практики важным является рассмотрение аспекта влияния нравственных идеалов на развитие и регуляцию поведения личности. Речь идет о динамике содержания нравственных идеалов и, как следствие, о возможности организации педагогического сопровождения процесса формирования экзистенциального выбора взрослеющей личности, что усиливает значимость проведения эмпирических исследований в области изучения нравственных идеалов личности.

Целью настоящего исследования является изучение нравственного идеала подростков (на примере г. Калуги и Калужской области). Достижение данной цели позволит определить тенденции формирования нравственного идеала подростков на современном этапе развития общества (с привлечением теоретических и эмпирических методов), учет которых обеспечит обоснованный подход к организации воспитательного процесса.

Характеристика выборки и базы исследования.

В нашем исследовании приняли участие 1065 обучающихся 11-14-летнего возраста, из них 392 младших подростка (11–12 лет) и 673 старших подростка (13–14 лет), проживающих в г. Калуге, г. Обнинске, д. Коренёво, д. Романово, д. Мятлево. Базами исследования выступила 21 образовательная организация, среди которых средние и основные общеобразовательные школы и лицей.

Методы исследования

Исследование проведено с использованием комплекса методов, среди которых: теоретические – анализ литературы и нормативных документов; эмпирические – тестирование (тест Е. Н. Прошицкой, С. С. Гриншпун «Отношение к нравственным нормам поведения» [Тесты для средней …]), опросные методы (опросник М. И. Рожкова, И. В. Ивановой «Мой идеал» [Рожков, 2021, с. 44–45], методика И. В. Ивановой «Диагностика готовности подростков к саморазвитию» [Иванова, 2023, с. 308–314], методика А. И. Шемшуриной «Диагностика нравственной мотивации» [Педагогическая диагностика … , 2006]).

Сбор эмпирического материала и анализ полученных результатов проводились в мае – июле 2025 года в рамках реализации проекта № 25-28-20461 по теме «Нравственный идеал современного ребенка и педагогическое сопровождение его формирования», поддержанного Российским научным фондом.

Отдельные результаты исследования

Результаты эмпирического изучения образа «Я»-идеальный, к которому стремится современный подросток (n=1065), полученные с помощью опросника М. И. Рожкова, И. В. Ивановой «Мой идеал», демонстрируют широту и значительный разброс содержания нравственного идеала у опрошенных подростков [Иванова, 2025].

Иерархия выборов нравственных идеалов представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Распределение ответов респондентов на открытый вопрос «На кого Вы хотите быть похожим? (укажите конкретного человека и отметьте, кто он)» (опросник М. И. Рожкова, И. В. Ивановой «Мой идеал») [Иванова, 2025, с. 27]

Ответы	Распределение ответов по общей выборке, кол-во и % по выборке, n=1065
затрудняюсь ответить	15,21 % (162)
политик	12,21 % (130)
родители: папа и мама	11,83 % (126)
спортсмен	9,48 % (101)
музыкант, танцор	6,95 % (74)
поэт писатель	6,38 % (68)
представители различных специальностей	6,38 % (68)
блогер, тиктокер, стриммер, мем, квадробер, киберспортсмен, модель	6,01 % (64)
на себя	5,82 % (62)
артист кино, телевидения	4,23 % (45)
родственники	3,66 % (39)
ученый	2,82 % (30)
композитор, художник	2,25 % (24)
учитель, тренер	1,78 % (19)
друг	1,50 % (16)
персонаж из фильма, мультфильма, компьютерной игры	1,69 % (18)
бизнесмен	1,13 % (12)
бабушка, дедушка	0,66 % (7)

Как видим из таблицы 1, значительная часть респондентов (15,21 %) не определилась с нравственным выбором, что служит «маркером сложности формирования нравственного идеала у подростков и, возможно, высоких требований к себе и качественным характеристикам образа “Я”-идеальный, а также отсутствия широкого спектра альтернатив экзистенциального выбора вследствие недостаточного кругозора» [Иванова, 2025, с. 26].

Из числа подростков, которые определились с выбором, одни хотят быть похожими на политиков (12,21 %), спортсменов (9,48 %), другие – на музыкантов и танцоров (6,95 %).

Есть подростки, которые берут жизненный пример со своих родителей (11,83 % подростков выбрали маму и папу, 0,66% респондентов – бабушку и дедушку), при этом «данные выборы частотнее среди подростков, проживающих в сельской местности и в женской выборке [Иванова, 2025, с. 26].

Стоит обратить внимание на то, что 6,01 % подростков сегодня выбирают в качестве идеала для подражания блогеров, тиктокеров, стриммеров, мемов, квадроберов, киберспортсменов, то есть фиксируется интерес к модному сегодня у детей и молодежи массовому или альтернативно-протестному трендам культуры. Также обращает на себя внимание тот факт, что есть подростки (1,69 % респондентов), которые выбрали в качестве идеалов для подражания персонажей из фильмов, мультфильмов, компьютерных игр, что позволяет говорить о том, что отдельным подросткам еще предстоит определиться со своим идеалом для подражания, а также о неготовности к ответственному экзистенциальному выбору в настоящий период времени.

Качественный анализ ответов респондентов на вопрос «На кого Вы хотите быть похожим? (укажите конкретного человека и отметьте, кто он)» показал, что в перечень приоритетных персон по каждой категории вошли разные представители, список которых возглавил президент Российской Федерации В. В. Путин (Таблица 2).

Таблица 2.

Персоналии, занявшие ведущие позиции в выборах респондентов (детализация Таблицы 1) (опросник М. И. Рожкова, И. В. Ивановой «Мой идеал») [Иванова, 2025, с. 28]

Ответ, доминирующий в категории	Распределение ответов по общей выборке, кол-во и % по выборке, n=1065	
Президент Российской Федерации В. В. Путин	**97**	**9,11 %**
Мама	62	5,82 %
Поэт А. С. Пушкин	44	4,13 %
Спортсмен К. Роналду	36	3,38 %
Космонавт Ю. А. Гагарин	21	1,97 %
Композитор В. А. Моцарт	11	1,03 %
Бизнесмен Илон Маск	7	0,66 %
Музыкант В. Цой	6	0,56 %
Ученый И. Ньютон	5	0,47 %
Ученый А. Эйнштейн	5	0,47 %
Актер А. Шварценеггер	3	0,28 %
Блогер Скутерец	3	0,28 %
Блогер Мистер Бист	3	0,28 %

Как видим, список личностей, на которых ровняются современные подростки, возглавил президент нашей страны В. В. Путин; «заметим, что результаты закрытого и открытого вопросов показали корреляцию, что свидетельствует об их достоверности» [Иванова, 2025, с. 26].

Как показал опрос, «среди близких людей большее число подростков в качестве идеала

указывают маму и это, в основном, девочки. Футболиста К. Роналду, в большинстве своем, выбрали в качестве идеала мальчики, проживающие в городе. Подростки, проживающие в городе, отметили поэта А. С. Пушкина в качестве нравственного идеала (4,21 % от 6,38 % по общей выборке в категории «Поэт, писатель»)» [Иванова, 2025, с. 26-30].

В результате опроса было зафиксировано, что большинство респондентов (73,52 %) предпринимают шаги для достижения цели по приближению к своему идеалу. В таблице 3 представлены результаты ответов подростков на соответствующий вопрос.

Таблица 3.

Распределение ответов респондентов на вопрос «Делаете ли Вы какие-либо шаги, чтобы стать похожим на свой идеал?» (опросник М. И. Рожкова, И. В. Ивановой «Мой идеал») [Иванова, 2025, с. 29]

Ответы	**Распределение ответов по общей выборке, кол-во и % по выборке, n=1065**	
да, делаю	**73,52 %**	**(783)**
нет, не делаю, потому что не знаю, что делать	16,90 %	(180)
нет, не делаю, потому что не знаю, как делать	9,58 %	(102)

Учитывая полученные результаты, логичен вопрос: ***«Что же привлекает подростков в их нравственном идеале и что, соответственно, они стараются в себе развивать?».***

Приведем избранные результаты в отношении корреляции отмеченных подростками идеалов и качеств, которые они ценят в выбранных персоналиях (таблицы 4–6). Осуществив сравнительный анализ, можно выяснить, какие качества подростки пытаются в себе формировать и развивать.

Для анализа «идеал / качество» мы выбрали респондентов, которые отметили в качестве своих нравственных идеалов:

1) папу, маму, бабушку, дедушку, других родственников *(приоритет семейных ценностей);*

2) блогеров, тиктокеров, стриммеров, мемов, квадроберов, киберспортсменов *(выборы, характеризующиеся влиянием современного времени);*

3) политиков *(один из ведущих выборов по общей выборке).*

Таблица 4.

Распределение ответов подростков на вопрос «Какие качества и характеристики привлекают Вас в Вашем идеале?», идеал – папа, мама, бабушка, дедушка, другие родственники (опросник М. И. Рожкова, И. В. Ивановой «Мой идеал»)

Ответы	**Распределение ответов по выборке, кол-во и % по выборке, n =172**	
Волевая сфера	**40,70 %**	**70**
целеустремленность	**26,16 %**	45
смелость	7,56 %	13
сила характера	2,91 %	5
уверенность	1,74 %	3
дисциплинированность	1,16 %	2
стойкость	1,16 %	2
Интеллектуальная сфера	**21,51 %**	**37**
ум	**19,77 %**	34
мудрость	1,16 %	2
образованность	0,58 %	1
Сфера самопрезентации	**34,30 %**	**59**
красота	**8,72 %**	15
физическая сила	**8,14 %**	14
юмор	**6,98 %**	12
талант	5,23 %	9
имидж	1,74 %	3
успешность	1,16 %	2
коммуникабельность, речь	1,16 %	2
харизма	0,58 %	1
аккуратность	0,58 %	1
Ценностно-смысловая сфера	**62,79 %**	**108**
доброта	**38,95 %**	67
трудолюбие	4,65 %	8
справедливость	3,49 %	6
забота о других	3,49 %	6
ответственность	2,91 %	5
честность	2,91 %	5
любовь	1,74 %	3
отзывчивость	1,74 %	3
дружба	1,16 %	2
скромность	0,58 %	1
уважение к другим	0,58 %	1
душевность	0,58 %	1
Саморегуляционная сфера	**1,16 %**	**2**
стрессоустойчивость	0,58 %	1
сосредоточенность	0,58 %	1
Эмоциональная сфера	**4,65 %**	**8**
спокойствие	4,65 %	8
Другое	**1,16 %**	**2**
нежность	0,58 %	1
самоуверенность	0,58 %	1
Не знаю	**5,81 %**	**10**

Как видно из таблицы 4, подростки, выбравшие в качестве нравственного идеала близких людей, ценят в них, в первую очередь, нравственные характеристики – доброту (38,95 % по общей выборке), трудолюбие, справедливость, заботу о других

и пр. Первое место в иерархии сфер заняла ценностно-смысловая сфера (62,79 %). Также в образе ярко представлены параметры других сфер личности – волевой (целеустремленность – 26,16 %), интеллектуальной (ум – 19,77 %) и сферы самопрезентации (красота, физическая сила, юмор).

Таблица 5.

Распределение ответов респондентов на вопрос «Какие качества и характеристики привлекают Вас в Вашем идеале?», идеал – блогер, тиктокер, стриммер, мем, квадробер, киберспортсмен (опросник М. И. Рожкова, И. В. Ивановой «Мой идеал»)

Ответы	Распределение ответов по выборке, кол-во и % по выборке, n =64	
Волевая сфера	**20,31 %**	**13**
целеустремленность	**14,06 %**	9
смелость	1,56 %	1
сила характера	1,56 %	1
уверенность	1,56 %	1
дисциплинированность	1,56 %	1
Интеллектуальная сфера	**21,88 %**	**14**
ум	**20,31 %**	13
мудрость	1,56 %	1
Сфера самопрезентации	**35,94 %**	**23**
талант	**9,38 %**	6
юмор	4,69 %	3
физическая сила	4,69 %	3
богатство	4,69 %	3
красота	3,13 %	2
имидж	3,13 %	2
популярность	3,13 %	2
успешность	1,56 %	1
харизма	1,56 %	1
Ценностно-смысловая сфера	**29,69 %**	**19**
доброта	**20,31 %**	13
честность	1,56 %	1
трудолюбие	1,56 %	1
справедливость	1,56 %	1
отзывчивость	1,56 %	1
самопожертвование	1,56 %	1
дружба	1,56 %	1
Эмоциональная сфера	**3,13 %**	**2**
спокойствие	3,13 %	2
Не знаю	**18,75 %**	**12**

Как видно из таблицы 5, в блогерах, тиктокерах, стриммерах, мемах, квадроберах, киберспортсменах подростков, прежде всего, привлекают характеристики сферы самопрезентации (35,94 % по общей выборке). Однако в представлениях подростков применительно к выбранным персонам также ярко выражена доброта; данный параметр ценностно-смысловой сферы занял приоритетную позицию, равную (в процентном соотношении) такой характеристике, как ум (20,31 %). В число привлекательных характеристик вошли также целеустремленность и талант (14,06 % и 9,38 %, соответственно).

Таблица 6.

Распределение ответов респондентов на вопрос «Какие качества и характеристики привлекают Вас в Вашем идеале?», идеал – политик (опросник М. И. Рожкова, И. В. Ивановой «Мой идеал»)

Ответы	Распределение ответов по выборке, кол-во и % по выборке, n=130	
Волевая сфера	**20,77 %**	**27**
целеустремленность	**14,62 %**	19
смелость	3,08 %	4
сила характера	1,54 %	2
уверенность	0,77 %	1
решительность	0,77 %	1
Интеллектуальная сфера	**13,85 %**	**18**
ум	**13,08 %**	17
саморазвитие	0,77 %	1
Сфера самопрезентации	**30,00 %**	**39**
талант	**8,46 %**	11
физическая сила	7,69 %	10
юмор	4,62 %	6
красота	4,62 %	6
харизма	1,54 %	2
богатство	1,54 %	2
профессионализм	0,77 %	1
коммуникабельность, речь	0,77 %	1
Ценностно-смысловая сфера	**33,08 %**	**43**
доброта	**23,85 %**	31
трудолюбие	2,31 %	3
отзывчивость	2,31 %	3
честность	1,54 %	2
справедливость	0,77 %	1
милосердие	0,77 %	1
воспитанность	0,77 %	1
верность принципам	0,77 %	1
Саморегуляционная сфера	**0,77 %**	**1**
сосредоточенность	0,77 %	1
Эмоциональная сфера	**3,08 %**	**4**
спокойствие	3,08 %	4
Другое	**2,31 %**	**3**
язвительность	0,77 %	1
хитрость	0,77 %	1
хорошее здоровье	0,77 %	1
Не знаю	**9,23 %**	**12**

Как видно из таблицы 6, подростки, которые в качестве ориентиров для подражания выбрали политиков, отметили, что ценят, прежде всего, характеристики ценностно-смысловой сферы (33,08 % по общей выборке) и сферы самопрезентации (30 %). В число наиболее привлекательных

качеств вошли доброта (23,85 % по общей выборке), целеустремленность (14,62 %), ум (13,08 %), талант (8,46 %).

Приведем избранные результаты в отношении корреляции отмеченных подростками идеалов и качеств, которые они ценят в выбранных личностях, занявших приоритетные позиции в разных категориях (таблица 7).

Таблица 7.

Доминирующие качества, привлекающие подростков в их идеале (сводные данные, сформированные в итоге качественного анализа полученных ответов на вопрос № 5 «Какие качества и характеристики привлекают Вас в Вашем идеале?»)
[Иванова, 2025, с. 29]

Ответ, доминирующий в категории	**Доминирующие качества (в их иерархической последовательности), конструирующих личность в сознании респондентов**
Президент Российской Федерации В. В. Путин	ум, доброта, целеустремленность, талант, физическая сила, смелость
Мама	доброта, целеустремленность, ум, красота
Поэт А. С. Пушкин	доброта, целеустремленность, ум, талант, юмор
Спортсмен К. Роналду	целеустремленность, физическая сила, доброта, профессионализм
Космонавт Ю. А. Гагарин	целеустремленность, смелость, доброта, физическая сила
Композитор В. А. Моцарт	талант, доброта, честность
Бизнесмен Илон Маск	ум, богатство, доброта, целеустремленность
Музыкант В. Цой	доброта, талант, патриотизм, харизма, целеустремленность
Ученый И. Ньютон	ум, доброта, талант, харизма, трудолюбие
Ученый А. Эйнштейн	ум, целеустремленность, образованность, грамотность
Актер А. Шварценеггер	смелость, богатство, доброта
Блогер Скутерец	юмор, профессионализм, эстрим
Блогер Мистер Бист	богатство, целеустремленность, отзывчивость

Анализ ответов респондентов на вопрос «Какие качества и характеристики привлекают Вас в Вашем идеале?» показал, что, прежде всего, подростки ценят ум, доброту, целеустремленность, талант, физическую силу, смелость. Учитывая то, что большинство респондентов (73,52 %) предпринимают шаги для достижения цели по приближению к своему идеалу (таблица 3), делаем вывод о том, что подростки стараются в себе развивать отмеченные качества и прикладывают для этого возможные усилия.

Научные интерес представляет анализ сформированности сущностных сфер личности у подростков. Для обеспечения комплексного подхода к изучению личности подростка, с опорой на научные идеи О. С. Гребенюка и Т. Б. Гребенюк [Гребенюк, 2000], нами было изучено состояние сформированности следующих сущностных сфер личности:

– экзистенциальной сферы, содержательно воплощающей в себе нравственный идеал, основанный на доминирующих ценностях личности;

– мотивационной сферы, сформированность которой содействует активной деятельности подростка по самосовершенствованию, в том числе, в области нравственного роста;

– предметно-практической сферы, сформированность которой свидетельствует о востребованности подростком предметно-практической деятельности, в пространстве которой возможна организация событийного воспитания;

– саморегуляционной сферы, которая обеспечивает сформированность процессуальных составляющих нравственного самосовершенствования;

– эмоциональной сферы, сформированность которой является определяющей для нравственного самосовершенствования в силу необходимости наличия эмоционального погружения, предшествующего интериоризации тех или иных ценностей в сознании личности;

– интеллектуальной сферы, развитие которой применительно к становлению нравственного идеала является необходимым условием нравственного роста, критического анализа идеала;

– волевой сферы, сформированность которой свидетельствует о процессуальной готовности личности к преодолению трудностей на пути самосовершенствования.

Результаты изучения сформированности сущностных сфер личности подростков, проведенного с помощью методики И. В. Ивановой «Диагностика готовности подростков к саморазвитию», представлены в таблице 7.

Таблица 7.

Результаты сформированности семи сущностных сфер личности (методика И. В. Ивановой «Диагностика готовности подростков к саморазвитию»)

Сущностные сферы согласно критериям	**Уровни**	**Распределение ответов по общей выборке, кол-во и % по выборке, n=1065**	
экзистенциальная сфера	высокий	28,45 %	303
	средний	53,52 %	570
	низкий	**18,03 %**	192

мотивационная сфера	высокий	58,40 %	622
	средний	23,57 %	251
	низкий	**18,03 %**	192
предметно-практическая сфера	высокий	41,60 %	443
	средний	47,89 %	510
	низкий	10,52 %	112
саморегуляционная сфера	высокий	46,38 %	494
	средний	38,12 %	406
	низкий	15,49 %	165
эмоциональная сфера	высокий	49,39 %	526
	средний	40,00 %	426
	низкий	10,61 %	113
интеллектуальная сфера	высокий	42,63 %	454
	средний	43,85 %	467
	низкий	13,52 %	144
волевая сфера	высокий	44,69 %	476
	средний	36,71 %	391
	низкий	**18,59 %**	198

Как видим из таблицы 7, волевая, экзистенциальная и мотивационная сферы личности являются наименее сформированными. Это подтверждает востребованность реализации педагогического сопровождения формирования готовности подростков к совершению осознанного экзистенциального выбора, основанного на нравственных ценностях.

Результаты исследования, проведенные с помощью методики А. И. Шемшуриной «Диагностика нравственной мотивации», позволяют детальнее рассмотреть уровень сформированности экзистенциальной сферы среди опрошенных (таблица 8).

Таблица 8.

Нравственная мотивация подростков (методика А. И. Шемшуриной «Диагностика нравственной мотивации»)

Уровни нравственной мотивации	**Распределение ответов по общей выборке, кол-во и % по выборке, n=1065**	
Высокий	21,13 %	225
Средний	48,83 %	520
Низкий	30,04 %	320

Как видно из таблицы 8, уровень нравственной мотивации у большинства подростков средний, что сближает полученные результаты по разным выборкам.

Результаты изучения отношения подростков к нравственным нормам, проведенного с помощью теста Е. Н. Прошицкой, С. С. Гриншпун «Отношение к нравственным нормам поведения», отражены в таблице 9.

Таблица 9.

Отношение подростков к нравственным нормам поведения (тест Е. Н. Прошицкой, С. С. Гриншпун «Отношение к нравственным нормам поведения»)

Отношение к нравственным нормам поведения	**Распределение ответов по общей выборке, кол-во и % по выборке, n=1065**	
активное, устойчивое, положительное	15,59 %	166
активное, но недостаточно устойчивое	64,79 %	690
пассивное и недостаточно устойчивое	18,22 %	194
отрицательное, неустойчивое	1,40 %	15

Обращаясь к результатам изучения отношения подростков к нравственным нормам, приходим к выводу о том, что в основном у подростков отношение к нравственным нормам поведения активное, но недостаточно устойчивое, что свидетельствует о востребованности специально организованного педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка, реализация которого поможет осознанно выбирать жизненные ценности.

Результаты исследования

В ходе анализа результатов, полученных эмпирическим путем, нами выявлены различные ***тенденции формирования нравственного идеала у современных подростков***, которые в целом согласуются с исследованиями, проведенными другими авторами, а также находят свое теоретическое обоснование в научной литературе.

Основная тенденция, которая обращает на себя внимание, – тенденция снижения референтности близких людей и учителей и их роли в формировании идеала. Тенденция выявлена нами на основании проведенного опроса и сопоставлении полученных результатов с итогами опросов подростков, проведенных нами в 2019-2020 гг. среди 969 подростков 11–14 лет с помощью аналогичного диагностического инструментария. В 2019-2020 гг., выбирая личность, на которую хотят быть похожими, 23,44 % подростков, проживающих в городе, и 38,67 % сельских школьников отмечали маму, папу, бабушку, дедушку и других родственников [Байбородова, 2024, с. 88]. Сегодня этот показатель составляет 14,17 % в выборке городских школьников и до 20,17 % в выборке сельских подростков.

Подобная тенденция фиксируется в работе Н. Н. Летиной и А. П. Чернявской, посвященной

осмыслению актуального состояния категории культурно-антропологического идеала в сознании современного российского подростка, основанном на анализе результатов мониторинга, охватившего более 7000 респондентов из семи регионов Российской Федерации. Результаты исследования показывают, что в иерархии ценностей, характерных для русской / российской культуры, ценность семьи в восприятии подростков находится на четвертом месте [Летина, 2024].

Не востребован у подростков выбор педагогов, учителей в качестве нравственных ориентиров. По данным исследований, проведенных нами в 2019–2020 гг., 2,81 % подростков хотели быть похожими на своих учителей, педагогов дополнительного образования [Байбородова, 2024, с. 95]. Сегодня выбор учителей, тренеров в качестве идеала составил 1,78 % (таблица 1).

О тенденции снижения референтности семьи и школы в своих трудах пишут Т. А. Ольховая, А. А Чернова и В. Б. Парамонов, объясняя ее действием феномена интернет-социализации, появление которого ведет к трансформациям процесса усвоения социальных норм и правил: Сегодня мы уже можем наблюдать «активную смену авторитетов у подростков», заменивших «учителей и родителей на блогеров», диктующих свои «духовные и материальные ориентиры» [Ольховая, 2020, с. 28].

Э. Г. Патрикеева и Т. В. Калинина также указывают на влияние гаджет-устройств, популяризацию социальных сетей, интернет-игр и интернет-сообществ различного уровня как важнейшую причину снижения статуса семьи и школы в глазах современных школьников [Патрикеева, 2019]. Подростки сегодня все более ориентированы на свое личное мнение либо на мнение людей, авторитет которых активно отражен социальными сетями.

Следующая тенденция – ориентир на успешных людей, обладающих волевыми качествами, когнитивными способностями и нравственными характеристиками. Исследования, проведенные О. Г. Исуповой, подтверждают то, что жизненные ориентиры и планы подрастающего поколения связаны в основном с достижением успеха в разных сферах деятельности, с самореализацией своей личности [Исупова, 2020]. Не может не радовать то, что в качестве приоритетных характеристик, которые привлекают подростков в личности, на которую они стремятся быть похожими, были обозначены ум, доброта, целеустремленность, сила характера, «многого добился в жизни». По данным опроса, проведенного в 2019-2020 гг, данные качества также были отмечены в числе приоритетных по всем выборкам [Байбородова, 2024, с. 95], что свидетельствует об их значимости для современных подростков.

В работе Н. Н. Летиной и А. П. Чернявской в число приоритетных характеристик, которые привлекают респондентов в выбранном их идеале, вошли целеустремленность (45,2 %), ум (41,9 %), сила характера (39,9 %), мудрость (38,9 %) и доброта (35,4 %) [Летина, 2024, с. 261]. Как видим, результаты исследований указывают на общую тенденцию.

Следующая тенденция – ориентир отдельных подростков на известные личности цифровой эпохи, самореализующиеся в сферах жизнедеятельности, рассматриваемых подрастающим поколением в качестве модных, отвечающих требованиям времени. В нашем исследовании было зафиксировано, что 6,01 % подростков (64 человека из общей выборки) в качестве ориентира для подражания выбирают блогеров, тиктокеров, стриммеров, мемов, квадроберов, киберспортсменов (таблица 1), приоритетные позиции в иерархии выборов заняли личности блогеров.

В эмпирическом исследовании, проведенном Э. Э. Рубановой и С. Ю. Шаловой, на основе анализе активности подростков в социальных сетях был составлен список известных личностей, за жизнью которых подростки следят чаще всего. Исследователи отмечают, что «разница между поколениями сейчас становится более заметной и выраженной, чем когда-либо ранее, поэтому следует изучать особенности подрастающего поколения, в частности их ценности и идеалы, чтобы найти новые эффективные методы взаимодействия и подходы к воспитанию» [Рубанова, 2022, с. 49].

Следующая тенденция – отсутствие нравственного идеала как маркера сложности жизненного самоопределения подростков и неустоявшихся ценностных ориентаций подростков. Данная тенденция фиксируется результатами различных исследований. Так, в нашем исследовании 15,21 % подростков (по общей выборке) затруднились с выбором нравственного идеала (Таблица 1). В исследовании, в котором приняли участие более 7000 подростков из Кировской, Костромской, Новосибирской, Ярославской областей, Карелии, Камчатки, Якутии, так-

же зафиксировано то, что у 22 % респондентов нет идеала [Летина, 2024, с. 261].

В данном ключе Z. Zaleski, MSobol-Kwapinska, A. Przepiorka, M. Meisner, P. Liu, T. Feng в своей работе отмечают на наличие связи между неопределенностью, фатализмом и низкой ответственностью подрастающего поколения за планирование собственной жизни; авторы подчеркивают, что в данные характеристики входит в перечень качеств личности современного человека [Zaleski, 2019; Liu, 2019].

Анализ результатов исследования в совокупности с теоретическим анализом научной литературы по рассматриваемой проблеме позволил выделить следующие ***риски, возникающие сегодня на пути формирования нравственного идеала у подростков:***

– ***риски, связанные с выбором в качестве идеала образа, не воплощающего в себе нравственные ценности*** (в силу слабой осведомленности о характеристиках личности идеала, неготовности проводить нравственную рефлексию, критическую оценку и пр.);

– ***риски, связанные с выбором образа, транслируемого с заведомо ложными характеристиками, привлекательными в глазах подрастающего поколения*** (к примеру, известный молодой человек, легко и быстро достигший высот в той или иной сфере), что может привести к осуществлению подростком неадекватной оценки себя, отсутствию реалистичности рефлексии имеющихся у него личностных ресурсов для саморазвития. В таком случае возможна деформация восприятия окружающего мира и формирование ложного проецирования себя в будущем, что чревато формированием психологических барьеров, комплекса неполноценности.

В качестве ключевых факторов, провоцирующих данные риски, выступают зависимость экзистенциального выбора от внешнего окружения, в том числе виртуального, низкий уровень критичности мышления, рефлексии и отсутствие интериоризированных нравственных ценностей. В данном ключе стоит отметить результаты исследования, проведенного под руководством А. В. Репринцева среди 2500 старших школьников средних школ Курской области, которые зафиксировали то, что сегодня более 90 % из числа подростков и юношества получают сведения о ценностно-смысловых ориентирах именно из интернета [Репринцев, 2023].

Выводы

Таким образом, проведенное нами исследование в сочетании со сравнительным анализом полученных данных с рядоположенными работами позволило выявить ряд тенденций, характерных для формирования нравственного идеала современных подростков, оценить возможные причины их возникновения и прийти к следующим **выводам**:

1. Сегодня фиксируются следующие тенденции формирования нравственного идеала у подростков:

– снижение референтности близких людей и учителей и их роли в формировании идеала;

– ориентир на успешных людей, обладающих волевыми качествами, когнитивными способностями и нравственными характеристиками;

– ориентир отдельных подростков на известные личности цифровой эпохи, самореализующиеся в сферах жизнедеятельности, рассматриваемых подрастающим поколением в качестве модных, отвечающих требованиям времени.

– отсутствие нравственного идеала как маркер сложности жизненного самоопределения подростков и неустоявшихся ценностных ориентаций.

2. Сегодня родители и педагоги зачастую не являются теми людьми, на которых хотят быть похожи подростки, не обладая тем авторитетом в глазах детей, который позволил бы их рассматривать в качестве референтных личностей. Возможно, причины этого скрываются не только в том, что близкие люди и учителя перестают быть носителями уникальных знаний в условиях доступности интернет-ресусов, в пространстве которых подросток может найти ответы практически на все свои вопросы, но и в том, что родители придают семейному воспитанию не столь значимую роль в становлении личности ребенка (в связи с внешними обстоятельствами либо по внутреннему убеждению). Сегодня важно обращение к воспитательному потенциалу семьи, организация событийного взаимодействия семьи и образовательных учреждений, в том числе – с использованием инновационных технологий, позволяющих, с одной стороны, учитывать специфику развития современного ребенка, с другой стороны, содействовать формированию нравственных ценностей и их интериоризации в сознании взрослеющей личности.

3. В целях формирования у подростков нравственного идеала, воплощающего в себе богатое историческое и культурное наследие, имеющееся

в нашей стране, необходимо обращение к воспитательному потенциалу истории, различных видов искусства (литературы, музыки, живописи, балета и пр.), спорта в контексте урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования. Знакомство подростков с известными личностями, внесшими вклад в развитие нашей страны, должно быть организовано в таком формате и с привлечением таких педагогических средств, которые позволят сделать данный компонент педагогической деятельности событием. Событийное взаимодействие, окрашенное эмоциями и вызывающее интерес, будет содействовать не только расширению кругозора подростков, но и позволит обеспечить пополнение арсенала альтернатив экзистенциального выбора. Наряду с этим важно знакомить подрастающее поколение не только с «далекими» героями и героями прошлого, но и с героями нашего времени, героями настоящего, реального, близкого. Существенно то, чтобы подросток смог увидеть в своих соотечественниках, живущих рядом с ним, людей, достойных подражания, что станет ярким воспитательным результатом, способным внести вклад в формирование у подростка осознанного, ответственного отношения к формированию нравственного идеала в условиях развития гражданской идентичности.

4. Результаты исследования подтверждают мысль о том, что подростки высоко ценят в выбранном идеале для подражания качества, сопутствующие успеху, – талант, ум, целеустремленность. Ключевым является вопрос «Что для конкретного подростка значит быть успешным в жизни?», ответ на который неоднозначен и зачастую транслируется стихийно виртуальными сообществами, что требует пристального внимания со стороны педагогического сообщества в части организации воспитательной деятельности по формированию нравственной устойчивости взрослеющей личности, развитию рефлексивных и прогностических способностей, критичности мышления, что позволит подростку проводить нравственную экспертизу происходящих событий и будет ориентировать на самостоятельный ответственный экзистенциальный выбор.

5. Проведенное нами исследование показало, что большинство подростков приоритетным качеством нравственного идеала считают доброту. Данный факт в целом указывает на здоровую ситуацию в области формирования нравственного идеала современных подростков и должен, на первый взгляд, снять излишнюю настороженность, вызванную вхождением в жизнь современного человека интернет-коммуникаций. Наряду с этим, важно учитывать то, что есть подростки, не определившиеся с выбором нравственного идеала, и их достаточно много (по нашим данным, 15,21 % от общей выборки), а также то, что имеются подростки с неустойчивым отношением к нравственным нормам поведения и с низкой нравственной мотивацией. Это подтверждает мысль о востребованости организации целенаправленной воспитательной деятельности, ориентированной на формирование готовности подростков к осуществлению экзистенциального выбора, основанного на приоритете традиционных ценностей.

Исследование позволило наметить отдельные ориентиры в его дальнейшей реализации. Полученные результаты будут учтены в ходе дальнейшего изучения рассматриваемой проблемы, а также при разработке научно-обоснованной модели педагогического сопровождения экзистенциального выбора подростка, которая будет основываться на методологии экзистенциального подхода к воспитанию, предложенного в научной школе экзистенциальной педагогики [Рожков, 2016].

Библиографический список

1. Антопольская Т. А. Моделирование развития субъектности подростков поколения Z в условиях социально-обогащенной среды дополнительного образования / Т. А. Антопольская, В. И. Панов, А. С. Силаков // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 43–50.

2. Байбородова Л. В. Нравственный идеал современного ребенка: сопровождение выбора / Л. В. Байбородова, И. В. Иванова, М. И. Рожков // Образование и саморазвитие. 2024. Т. 19, № 3. С. 84–97. DOI: 10.26907/esd.19.3.07.

3. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности : учебное пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. Калининград : Изд-во КГУ, 2000. 572 с.

4. Давидович В. Е. Теория идеала. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ун-та, 1983. 184 с.

5. Иванова И. В. Самопознание и саморазвитие : учебник / под ред. М. И. Рожкова. Москва : Директ-Медиа, 2023. 316 с.

6. Иванова И. В. Нравственные идеалы современных школьников / И. В. Иванова, К. А. Шевченко // Воспитание школьников. 2025. № 7. С. 19–32.

7. Исупова О. Г. Гендерная специфика жизненных планов молодежи Дальнего Востока России // Мониторинг общественного мнения: экономические и со-

циальные перемены. 2020. № 5 (159). С. 602–628. DOI: https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.5.1715.

8. Летина Н. Н. Социокультурные аспекты идеала личности в сознании российского подростка / Н. Н. Летина, А. П. Чернявская // Верхневолжский филологический вестник. 2024. № 4 (39). С. 253–266. http://dx.doi.org/10.20323/2499-9679-2024-4-39-253.

9. Мамбетасан И. Проблема формирования нравственных и культурных ценностей в системе ценностей современных подростков // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 6-3 (93). С. 100–102. DOI:10.24412/2500-1000-2024-6-3-100-102.

10. Ольховая Т. А. Поколение Z: новые реалии социализации / Т. А. Ольховая, А. А. Чернова, В. Б. Парамонов // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 4. С. 28.

11. Патрикеева Э. Г. Воспитание морально-нравственных ценностей у современных подростков в условиях образовательного учреждения / Э. Г. Патрикеева, Т. В. Калинина // Концепт. 2019. № 7. С. 10–23. DOI:10.24411/2304-120X-2019-11049.

12. Педагогическая диагностика в работе классного руководителя / сост. Н. А. Панченко. Волгоград : Учитель, 2006. 128 с.

13. Петряков П. А. Цифровое поколение в оценке современных студентов вуза: мифы и реальность / П. А. Петряков, М. Н. Певзнер, А. С. Шустров // Перспективы науки и образования. 2024. № 6 (72). С. 53–72. DOI: 10.32744/pse.2024.6.4.

14. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения: 23.09.2025).

15. Репринцев А. В. Современные подходы и опыт исследования ценностно-смысловой сферы подростков и молодежи // Теоретико-методические основания экзистенциальной педагогики : монография. Ярославль : ЯГПУ, 2023. С. 177–217.

16. Рожков М. И. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании / М. И. Рожков, И. В. Иванова // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1(118). С. 37–47.

17. Рожков М. И. Свобода и воспитание // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 4. С. 8–12.

18. Романоф Н. А. Особенности представлений подростков об идеальной личности // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 5. Гуманитарные науки. Технические науки. 2023. Т. 4 (111). С. 70–75.

19. Рубанова Э. Э. Идеал человека в представлении современных подростков / Э. Э. Рубанова, С. Ю. Шалова // Мир науки, культуры, образования. 2022. №. 4 (95). С. 48–50.

20. Тесты для средней школы. Votum: Современные технологии в образовании. URL: https://votum-edu.ru/kontent/testy-dlya-srednej-shkoly (дата обращения: 23.09.2025).

21. Указ Президента Российской Федерации от 09.11. 2022 № 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: 23.09.2025).

22. Dimmock M. Defining generations: Where millennials end and post-millennials begin, pew research center. URL: https://www. pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/] (дата обращения: 21.09.2025).

23. Li J. Crisis and Strategy: National Identity Education for Teenagers in the Digital Age / J. Li, Y. Xia // US-China Education Review. 2025. Vol. 15. №. 5. Pp. 352-360.

24. Liu P. The Effect of Future Time Perspective on Procrastination: The Role of Parahippocampal Gyrus and Ventromedial Prefrontal Cortex / P. Liu, T. Feng // Brain Imaging and Behavior. 2019. Vol. 13, issue 3. Pp. 615–622. DOI: https://doi.org/10.1007/s11682-018-9874-4.

25. Smirnov R. G. Operationalization of the «Online Generation» phenomenon // Digital sociology. 2019. Vol. 2. № 4. Pp. 31–38. DOI: 10.26425/2658-347X-2019-4-31-38.

26. Twenge J. How Are Generations Named? Trend. The Pew Charitable Trusts. URL: https://trend.pewtrusts.org/en/archive/winter-2018/foreword-how-are-generations-named] (дата обращения: 21.09.2025).

27. Zaleski Z. Development and Validation of the Dark Future Scale / Z. Zaleski, M. Sobol-Kwapinska, A. Przepiorka, M. Meisner // Time & Society. 2019. Vol. 28, issue 1. Pp. 107–123. DOI: https://doi.org/10.1177/0961463X16678257.

Reference list

1. Antopol'skaja T. A. Modelirovanie razvitija subjektnosti podrostkov pokolenija Z v uslovijah social'no-obogashhennoj sredy dopolnitel'nogo obrazovanija = Modeling the development of subjectivity of generation Z adolescents in a socially enriched environment of additional education / T. A. Antopol'skaja, V. I. Panov, A. S. Silakov // Gercenovskie chtenija: psihologicheskie issledovanija v obrazovanii. 2020. № 3. S. 43–50.

2. Bajborodova L. V. Nravstvennyj ideal sovremennogo rebenka: soprovozhdenie vybora = The moral ideal of a modern child: accompanying choice / L. V. Bajborodova, I. V. Ivanova, M. I. Rozhkov // Obrazovanie i samorazvitie. 2024. T. 19, № 3. S. 84–97. DOI: 10.26907/esd.19.3.07.

3. Grebenjuk O. S. Osnovy pedagogiki individual'nosti = Fundamentals of individuality peda-

gogy : uchebnoe posobie / O. S. Grebenjuk, T. B. Grebenjuk. Kaliningrad : Izd-vo KGU, 2000. 572 s.

4. Davidovich V. E. Teorija ideala = Ideal theory. Rostov-na-Donu : Izd-vo Rostovskogo un-ta, 1983. 184 s.

5. Ivanova I. V. Samopoznanie i samorazvitie = Self-knowledge and self-development : uchebnik / pod red. M. I. Rozhkova. Moskva : Direkt-Media, 2023. 316 s.

6. Ivanova I. V. Nravstvennye idealy sovremennyh shkol'nikov = Moral ideals of modern schoolchildren / I. V. Ivanova, K. A. Shevchenko // Vospitanie shkol'nikov. 2025. № 7. S. 19–32.

7. Isupova O. G. Gendernaja specifika zhiznennyh planov molodezhi Dal'nego Vostoka Rossii = Gender specifics of life plans of young people in the Russian Far East // Monitoring obshhestvennogo mnenija: jekonomicheskie i social'nye peremeny. 2020. № 5 (159). S. 602–628. DOI: https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.5.1715.

8. Letina N. N. Sociokul'turnye aspekty ideala lichnosti v soznanii rossijskogo podrostka = Sociocultural aspects of the ideal of personality in the mind of a Russian teenager / N. N. Letina, A. P. Chernjavskaja // Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik. 2024. № 4 (39). S. 253–266. http://dx.doi.org/10.20323/2499-9679-2024-4-39-253.

9. Mambetasan I. Problema formirovanija nravstvennyh i kul'turnyh cennostej v sisteme cennostej sovremennyh podrostkov = The problem of the formation of moral and cultural values in the value system of modern adolescents // Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2024. № 6-3 (93). S. 100–102. DOI:10.24412/2500-1000-2024-6-3-100-102.

10. Ol'hovaja T. A. Pokolenie Z: novye realii socializacii = Generation Z: new realities of socialization / T. A. Ol'hovaja, A. A. Chernova, V. B. Paramonov // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2020. № 4. S. 28.

11. Patrikeeva Je. G. Vospitanie moral'no-nravstvennyh cennostej u sovremennyh podrostkov v uslovijah obrazovatel'nogo uchrezhdenija = Education of moral values among modern adolescents in an educational institution / Je. G. Patrikeeva, T. V. Kalinina // Koncept. 2019. № 7. S. 10–23. DOI:10.24411/2304-120X-2019-11049.

12. Pedagogicheskaja diagnostika v rabote klassnogo rukovoditelja = Pedagogical diagnostics in the work of the class teacher / sost. N. A. Panchenko. Volgograd : Uchitel', 2006. 128 s.

13. Petrjakov P. A. Cifrovoe pokolenie v ocenke sovremennyh studentov vuza: mify i real'nost' = Digital generation in assessing modern university students: myths and reality / P. A. Petrjakov, M. N. Pevzner, A. S. Shustrov // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2024. № 6 (72). S. 53–72. DOI: 10.32744/pse.2024.6.4.

14. Rasporjazhenie Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 № 996-r «Ob utverzhdenii Strategii razvitija vospitanija v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda» = Order of the Government of the Russian Federation of 29.05.2015 № 996-r «On approval of the Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (data obrashhenija: 23.09.2025).

15. Reprincev A. V. Sovremennye podhody i opyt issledovanija cennostno-smyslovoj sfery podrostkov i molodezhi = Modern approaches and experience in researching the value-semantic sphere of adolescents and youth // Teoretiko-metodicheskie osnovanija jekzistencial'noj pedagogiki : monografija. Jaroslavl' : JaGPU, 2023. S. 177–217.

16. Rozhkov M. I. Pedagogicheskoe soprovozhdenie samorazvitija podrostkov v dopolnitel'nom obrazovanii = Pedagogical support for adolescents' self-development in additional education / M. I. Rozhkov, I. V. Ivanova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2021. № 1(118). S. 37–47.

17. Rozhkov M. I. Svoboda i vospitanie = Freedom and upbringing // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2016. № 4. S. 8–12.

18. Romanof N. A. Osobennosti predstavlenij podrostkov ob ideal'noj lichnosti = Features of adolescents' ideas about an ideal personality // Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Serija 5. Gumanitarnye nauki. Tehnicheskie nauki. 2023. T. 4 (111). S. 70–75.

19. Rubanova Je. Je. Ideal cheloveka v predstavlenii sovremennyh podrostkov = The ideal of man in the presentation of modern adolescents / Je. Je. Rubanova, S. Ju. Shalova // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2022. №. 4 (95). S. 48–50.

20. Testy dlja srednej shkoly. Votum: Sovremennye tehnologii v obrazovanii = High school tests. Votum: Modern Technology in Education. URL: https://votum-edu.ru/kontent/testy-dlya-srednej-shkoly (data obrashhenija: 23.09.2025).

21. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11. 2022 № 809 «Ob utverzhdenii osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniju i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej» = Decree of the President of the Russian Federation of 09.11. 2022 № 809 «On approval of the foundations of state policy to preserve and strengthen traditional Russian spiritual and moral values». URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (data obrashhenija: 23.09.2025).

22. Dimmock M. Defining generations: Where millennials end and post-millennials begin, pew research center. URL: https://www. pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/] (data obrashhenija: 21.09.2025).

23. Li J. Crisis and Strategy: National Identity Education for Teenagers in the Digital Age / J. Li, Y. Xia // US-China Education Review. 2025. Vol. 15. №. 5. Pp. 352-360.

24. Liu P. The Effect of Future Time Perspective on Procrastination: The Role of Parahippocampal Gyrus and

Ventromedial Prefrontal Cortex / P. Liu, T. Feng // Brain Imaging and Behavior. 2019. Vol. 13, issue 3. Pp. 615–622. DOI: https://doi.org/10.1007/s11682-018-9874-4.

25. Smirnov R. G. Operationalization of the «Online Generation» phenomenon // Digital sociology. 2019. Vol. 2. № 4. Rp. 31–38. DOI: 10.26425/2658-347X-2019-4-31-38.

26. Twenge J. How Are Generations Named? Trend. The Pew Charitable Trusts. URL: https://trend.pewtrusts.org/en/archive/winter-2018/foreword-how-are-generations-named] (data obrashhenija: 21.09.2025).

27. Zaleski Z. Development and Validation of the Dark Future Scale / Z. Zaleski, M. Sobol-Kwapinska, A. Przepiorka, M. Meisner // Time & Society. 2019. Vol. 28, issue 1. Pp. 107–123. DOI: https://doi.org/10.1177/0961463X16678257.

Статья поступила в редакцию 12.09.2025; одобрена после рецензирования 10.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 12.09.2025; approved after reviewing 10.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

Научная статья
УДК 378.4
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-37
EDN: OVKRWD

Структура воспитательной среды вуза: сравнительное исследование на основе оценок будущих педагогов и студентов непедагогических направлений

Хож-Ахмед Султанович Халадов[1], Инна Валентиновна Головина[2], Галина Александровна Папуткова[3], Александр Михайлович Ходырев[4]

[1]Кандидат философских наук, доцент, проректор по внешним связям, Государственный университет просвещения. 105005, г. Москва, ул. Радио, 10А/2
[2]Кандидат химических наук, доцент, начальник управления взаимодействия с педагогическими вузами, Государственный университет просвещения. 105005, г. Москва, ул. Радио, 10А/2
[3]Доктор педагогических наук, доцент, заместитель начальника управления взаимодействия с педагогическими вузами, Государственный университет просвещения. 105005, г. Москва, ул. Радио, 10А/2
[4]Кандидат педагогических наук, доцент, первый проректор, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
[1]haladov70@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9053-3112
[2]igolovina1@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-5341-8537
[3]pag549@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0002-5455-7045
[4]a.khodyrev@yspu.org, https://orcid.org/0000-0002-9009-8296

Аннотация. Исследование структурных характеристик воспитательной среды вуза представляет значительный интерес в контексте реализации государственной политики в сфере воспитания. Структура среды представлена четырьмя компонентами: пространственно-предметным, организационно-технологическим, социальным и информационным. Особую актуальность приобретает сравнительный анализ восприятия этой среды студентами различных направлений подготовки. В качестве методологической основы исследования выступил системно-деятельностный подход. Эмпирическую базу составили результаты анкетного опроса 1827 студентов педагогических (n=1308) и непедагогических (n=519) специальностей из пяти регионов РФ. Для сравнения выборок применялся U-критерий Манна-Уитни. В ходе исследования была выявлена общая позитивная оценка студентами воспитательной среды. Установлены статистически значимые различия: будущие педагоги достоверно выше оценивают организационно-технологический, социальный и информационный компоненты воспитательной среды, что свидетельствует о более системной и эффективной организации воспитательной работы на педагогических направлениях. При этом оценки пространственно-предметного компонента (материальная база) между группами не различаются, и именно он идентифицирован как наиболее проблемный. Наиболее развитым компонентом среды признан информационный. Результаты исследования демонстрируют необходимость дифференцированного подхода к развитию воспитательной среды вузов. Ключевыми направлениями её модернизации являются: преодоление дефицита материально-технической базы и целенаправленная работа по оптимизации социального компонента (атмосферы, поддержки инициатив). Полученные данные имеют практическую значимость для проектирования воспитательной среды в современном вузе.

Ключевые слова: воспитательная среда; структура воспитательной среды; педагогический вуз; студенты; системно-деятельностный подход; компоненты среды; сравнительный анализ

Для цитирования: Халадов Х.-А. С., Головина И. В., Папуткова Г. А., Ходырев А. М. Структура воспитательной среды вуза: сравнительное исследование на основе оценок будущих педагогов и студентов непедагогических направлений // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 37–47. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-37. https://elibrary.ru/OVKRWD

© Халадов Х.-А. С., Головина И. В., Папуткова Г. А., Ходырев А. М., 2025

Original article

The structure of the educational environment of the university: a comparative study based on the assessments of future teachers and students of non-pedagogical fields

Khoz-Akhmed S. Khaladov[1], Inna V. Golovina[2], Galina A. Paputkova[3], Aleksandr M. Khodyrev[4]
[1]Candidate of philosophical sciences, associate professor, vice rector for external relations, Federal state university of education. 105005, Moscow, st. Radio, 10A/2
[2]Candidate of chemical sciences, associate professor, head of the department of interaction with pedagogical universities, Federal state university of education. 105005, Moscow, st. Radio, 10A/2
[3]Doctor of pedagogical sciences, associate professor, deputy head of the department of interaction with pedagogical universities, Federal state university of education. 105005, Moscow, st. Radio, 10A/2
[4]Candidate of pedagogical sciences, associate professor, first vice-rector, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya St., 108/1
[1]haladov70@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9053-3112
[2]igolovina1@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-5341-8537
[3]pag549@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0002-5455-7045
[4]a.khodyrev@yspu.org, https://orcid.org/0000-0002-9009-8296

Abstract. The study of the structural characteristics of the educational environment of the university is of significant interest in the context of the implementation of state policy in the field of education. The structure of the environment is represented by four components: spatial-subject, organizational-technological, social and information. Of particular relevance is a comparative analysis of the perception of this environment by students in various areas of training. The methodological basis of the study was a system-activity approach. The empirical base was compiled by the results of a questionnaire survey of 1827 students of pedagogical (n = 1308) and non-pedagogical (n = 519) specialties from five regions of the Russian Federation. The Mann-Whitney U test was used to compare samples. In the course of the study, an overall positive assessment of the educational environment by students was revealed. Statistically significant differences have been established: future teachers reliably assess the organizational, technological, social and information components of the educational environment, which indicates a more systematic and effective organization of educational work in pedagogical areas. At the same time, the estimates of the spatial-subject component (material base) between groups do not differ, and this is what is identified as the most problematic. The most developed component of the environment is recognized as information. The results of the study demonstrate the need for a differentiated approach to the development of the educational environment at universities. The key areas of its modernization are: overcoming the lack of material and technical base and targeted work to optimize the social component (atmosphere, support for initiatives). The data obtained are of practical importance for the design of an educational environment in a modern university.

Key words: educational environment; the structure of the educational environment; pedagogical university; students; system-activity approach; environment components comparative study

For citation: Khaladov H.-A. S., Golovina I. V., Paputkova G. A., Khodyrev A. M. The structure of the educational environment of the university: a comparative study based on the assessments of future teachers and students of non-pedagogical fields. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 37-47. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-37. https://elibrary.ru/OVKRWD

Введение

Внимание государства, профессионального сообщества к решению проблем воспитания на всех его уровнях стало актуальной повесткой современного высшего образования. В государственных документах, регулирующих вопросы реализации государственной политики в сфере воспитания в Российской Федерации, отмечается актуализация глобальных вызовов, нарастание динамики социальных процессов и явлений, с чем связана и необходимость усиления качества воспитания.

Стратегия современного образования ориентирована на расширение воспитательного контекста. В настоящее время действует ряд федеральных документов, в которых обозначен вектор по развитию института воспитания в высших учебных заведениях. В условиях стремительно меняющегося мира современное общество предъявляет высокие требования к профессиональной подготовке выпускников педагогических вузов [Федоров, 2020; Халадов, 2022]. От них ожидается не только глубокое овладение системой знаний и практических умений, но и формирование личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной реализации. В результате воспитательный аспект образования становится не второстепенным, а одним из ключевых элементов, интегрированных в общую структуру подготовки бу-

дущего учителя [Борисенков, 2018]. В этом контексте особую значимость приобретает методическое сопровождение создания новой воспитательной среды подготовки будущего учителя в педагогическом вузе с учетом ее структурных особенностей [Теория и практика … , 2023; Банк лучших … , 2022].

Задача вуза, как отмечено Н. Л. Селивановой, – это формирование у студентов личностно-профессиональной позиции, в которой интегрированы ценности профессиональной этики и собственно профессиональные компетенции. И основная цель воспитательной деятельности в педагогическом вузе – это создание благоприятных условий для личностного и профессионального развития будущего учителя, ориентированного на нравственно-патриотические ценности нашего общества [Селиванова, 2017]. А. В. Мудрик, определяющий вуз как «платформу, задающую для студенческой молодежи устойчивые ориентиры, социальные эталоны, понятные перспективы; конструирующую умение выстраивать свою социальную траекторию развития в данных условиях», характеризует деятельность обучающегося в вузе ориентацией на получение будущей профессии, что неизбежно обусловливает акцент на воспитании профессионально-этических качеств, связанных с корпоративными нормами выбранного студентом профессионального сообщества [Мудрик, 2001]. В нашей работе мы хотим обратить внимание на специфические особенности структуры воспитательной среды педагогического вуза, которые важно учитывать при ее проектировании.

Обзор литературы

Теоретической основой для анализа структуры воспитательной среды выступает системно-деятельностный подход, благодаря которому мы можем увидеть компонентный состав среды и те условия, в которых она развивается. Системно-деятельностный подход (В. В. Давыдов [Давыдов, 1996], А. Н. Леонтьев [Леонтьев, 1981], С. Л. Рубинштейн [Рубинштейн, 1973], Д. Б. Эльконин [Эльконин, 1984]) акцентирует внимание на взаимодействии всех компонентов образовательного процесса и активном участии студентов в его организации. Основные аспекты этого подхода включают: систему компонентов – воспитательная среда рассматривается как система, состоящая из различных компонентов: образовательный процесс, социальная среда, культурные мероприятия, взаимодействие с внешними организациями и т. д. Все эти элементы должны быть взаимосвязаны и работать на достижение общих целей. Деятельностный аспект – воспитательная работа должна строиться на принципах активного участия студентов: проектная деятельность и волонтерство (например, в рамках реализации образовательного подхода «Обучение служением»), система наставничества в профильных классах – все это способствует развитию навыков сотрудничества, лидерства и социальной ответственности; интерактивные методы – использование активных и интерактивных методов обучения и воспитания (дискуссии, ролевые игры, тренинги) помогает студентам более глубоко осмысливать и усваивать ценности и нормы поведения; индивидуальный подход – его реализация позволяет создавать персонализированные условия для их развития и вовлеченности в воспитательный процесс; оценка результатов – важно не только реализовать воспитательные мероприятия, но и оценить их эффективность; обратная связь – создание механизма обратной связи между студентами и преподавателями помогает выявлять потребности и интересы студентов, а также корректировать воспитательные мероприятия в соответствии с этими данными; сетевое взаимодействие – воспитательная среда может и должна быть обогащена сотрудничеством с другими образовательными учреждениями, общественными организациями и местным сообществом. Это создает дополнительные возможности для практической деятельности студентов.

Данный подход придаёт профессиональной компетентности будущего учителя интегративный характер, который базируется на его личностной позиции и отношении к предмету профессиональной деятельности, а также способности и готовности к решению задач профессионального характера, в основе которых лежат его знания, профессиональный и жизненный опыт, ценности и наклонности. Деятельность субъекта рассматривается как ключевой фактор развития личности будущего учителя, что отмечается в работах ряда современных исследователей.

Таким образом, системно-деятельностный подход в изучении воспитательной среды вуза позволяет определить особенности динамичного и интегрированного пространства вуза, способствующего всестороннему развитию студентов и формированию их активной гражданской позиции.

Воспитательная среда педагогического вуза – это совокупная взаимосвязь и взаимозависимость

различных компонентов, влияющих на формирование профессиональной компетентности будущего учителя, интеграцию и интериоризацию им ценностей будущей педагогической деятельности, что обеспечивает успешность на начальном этапе и в дальнейшей образовательной практике [Воспитательная среда … , 2015].

Данная среда способствует личностному становлению и самореализации будущего учителя в процессе образования через активное включение в различные виды деятельности, актуальные для профессии, отвечающие его интересам и направленные на развитие социально и профессионально значимых позитивных личностных качеств.

Вопрос о структурных составляющих воспитательной среды вуза имеет несколько научных позиций. По мнению Е. С. Новиковой [Новикова, 2023] воспитывающая среда педагогического вуза представляет собой единство ряда компонентов: ценностного, основанного на корпоративной культуре и воспитательных традициях региона и вуза; технологического, ориентированного на подготовку будущего учителя к профессиональной воспитательной деятельности; рефлексивного, направленного на осмысление будущим учителем процесса профессиональной подготовки, определение задач саморазвития и планирование собственных дальнейших действий.

В. А. Ясвин рассматривает воспитательную среду вуза как институционально ограниченную совокупность возможностей для развития личности обучающихся, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия участников образовательного процесса [Ясвин, 2001]. На основе его исследований можно выделить пространственно-предметный компонент, связанный с техническим и предметным обеспечением среды, и компоненты, отражающие характер взаимодействия участников образовательного процесса и содержание образования; социальный (определяется особой формой общности обучающихся и работников вуза); организационно-технологический (содержание образовательного процесса, осваиваемые компетенции; организация учебного процесса).

В соответствии с анализом различных подходов к воспитательной среде и ее структуре, мы выделили структурные компоненты среды, которые включают различные части и элементы и характеризуют её организацию и содержание. Они делятся на следующие основные компоненты:

1. Пространственно-предметный компонент включает материальную базу среды: помещения, оборудование, оснащение, материалы и средства, используемые для реализации воспитательных целей. Важная характеристика – функциональность и удобство для активного взаимодействия студентов с элементами среды [Калимуллина, 2017].

2. Организационно-технологический компонент – охватывает процедуры, системы и механизмы организации воспитательной деятельности, такие как деятельность студенческих советов, клубов, мероприятий, а также формы взаимодействия и коммуникации внутри среды. Важен уровень вовлеченности студентов и система управления процессами [Лапшова, 2022].

3. Социальный компонент складывается из отношений между участниками образовательной организации, уровня взаимодействия, коммуникации и коллективных норм. Важное значение имеет формализация групповых норм, межличностное взаимодействие, сотрудничество и наличие коммуникационных платформ, например, социометрия [Габинская, 2020].

4. Информационный компонент связан с наличием информационных ресурсов, сервисов, сайтов, платформ для обмена информацией, образовательных и воспитательных материалов, поддерживающих активность и самостоятельность субъектов среды [Круподерова, 2021].

Эти компоненты формируют целостную структуру воспитательной среды, необходимую для реализации воспитательных мероприятий, развития студенческой активности и формирования ценностных ориентаций. Оценка каждого компонента позволяет выявить его сильные и слабые стороны, а также определить направления для его улучшения [Голошумова, 2021; Зеленова, 2020; Воронцова, 2024].

Воспитательная среда вуза, на наш взгляд, представляет собой систему взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов, появляющихся в среде, развивающихся в ней, и направленных на формирование будущего педагога как социально активной личности, способной к эффективной профессиональной деятельности и ответственности за принимаемые решения [Халадов, 2024]. От разнообразия элементов этой системы, многообразия и прочности связей между ними, наличия единой педагогической концепции зависит целостность воспитательной среды педагогического вуза. При этом необходимо отметить,

что, чем более пластична структура компонентов системы, тем более целостной и стабильной является воспитательная среда: присутствие зоны неупорядоченности, вызванной изменяющимися потребностями общества, самих обучающихся является источником ее дальнейшего развития. Нестабильность воспитательного пространства – залог того, что оно живо и способно к развитию [Мазилов, 2025].

Материалы и методы исследования

В исследовании приняли участие 1827 студентов из 5-ти регионов страны: Вологды, Оренбурга, Перми, Пскова, Ярославля. Из них 1308 студентов получают педагогическое образование, 519 – непедагогическое образование. Средний возраст респондентов – 20 лет. В исследовании приняли участие студенты с 1-го по 6-й курс. Исследование проводилось в июне-сентябре 2025 года. Наиболее активно в опросе участвовали студенты 1-2-х курсов (более 49 %). Практически все респонденты являются студентами очных отделений (95,1 %).

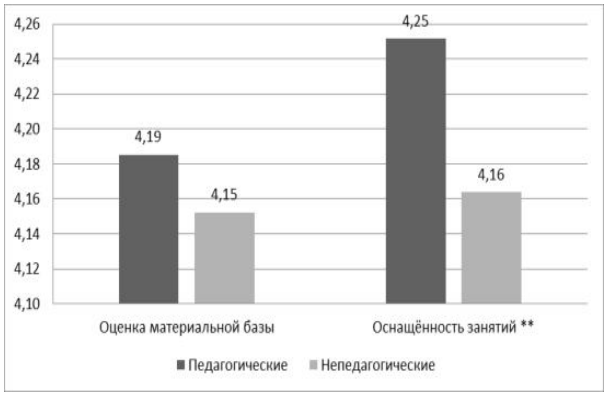
С целью реализации системно-деятельностного подхода к исследованию новой воспитательной среды педагогического вуза была создана анкета, включающая в себя вопросы по специфике восприятия студентами структурных компонентов среды. Этот инструмент позволяет рассматривать воспитательную среду не как набор разрозненных мероприятий, а как целостную систему, так как структура анкеты не является произвольной, она логически вытекает из компонентного состава воспитательной среды и направлена на получение комплексной оценки от непосредственных участников образовательного процесса. Анкета по своему типу стандартизированная, анонимная, имеет разные типы вопросов (закрытые, шкальные и открытые вопросы).

Для сравнения групп студентов, обучающихся и не обучающихся на педагогических специальностях, применялся метод математической статистики – U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования

Представим сравнительный анализ оценки студентов педагогических и непедагогических специальностей структурных характеристик воспитательной среды вуза.

На рисунке 1 представлены средние оценки студентами основных аспектов пространственно-предметного компонента воспитательной среды вуза: материальной базы, обеспеченности занятий в рамках воспитательной деятельности.



*** - различия на уровне значимости p<0,01.*

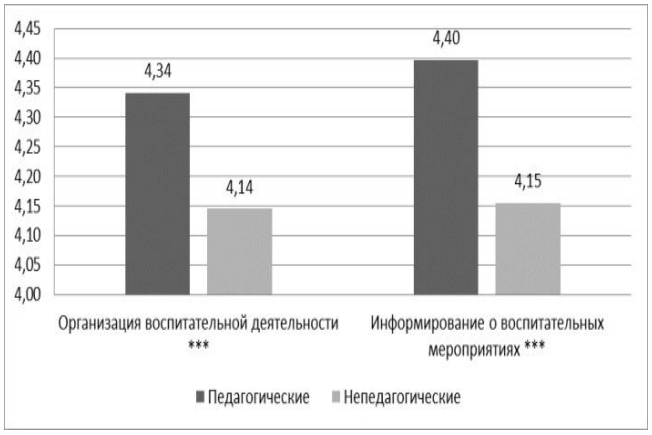
Рисунок 1. Средние оценки студентами педагогических и непедагогических специальностей пространственно-предметного компонента воспитательной среды

Материальную базу своего вуза (учебные помещения, оборудование) студенты педагогических и непедагогических специальностей оценили довольно высоко: 4,19 и 4,15 баллов соответственно (из 5 максимально возможных баллов). Статистически значимых различий в указанных оценках не обнаружено (U=326266,0; p=0,163). Студенты всех специальностей положительно оценивают материально-техническое обеспечение и оснащенность образовательного процесса в своих вузах, что говорит о наличии необходимых условий для качественной организации и проведения учебно-воспитательного процесса.

Оценки оснащённости вуза необходимыми материалами и оборудованием для занятий в рамках воспитательной деятельности также указывают на достаточную степень удовлетворенности студентов (по пятибалльной шкале): 4,25 балла – студенты педагогических специальностей; 4,16 балла – студенты непедагогических специальностей.

При общей позитивности восприятия студентами пространственно-предметных характеристик воспитательной среды вуза заметно наличие некоторых дефицитов в комфортности учебных помещений, в необходимых материалах и оборудования. При этом студенты педагогических специальностей характеризуются большей удовлетворенностью материально-технической обеспеченностью занятий, проводимых в рамках воспитательной работы (U=311688,5; p<0,01).

На рисунке 2 представлены средние оценки студентами организационно-технологического компонента воспитательной среды.



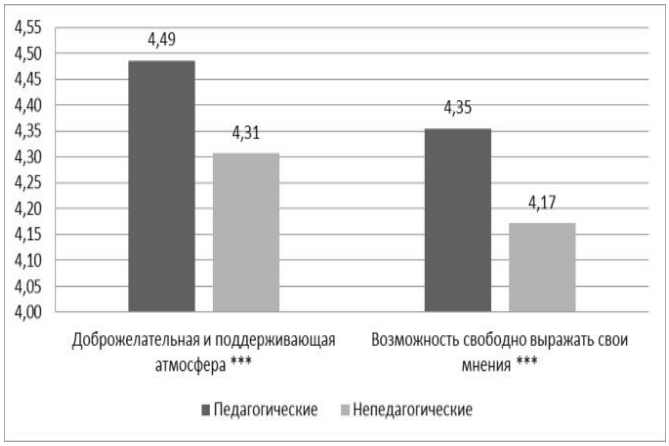
**** - различия на уровне значимости p<0,001.*
Рисунок 2. Средние оценки студентами педагогических и непедагогических специальностей организационно-технологического компонента воспитательной среды

Студенты обеих групп достаточно высоко оценивают организацию воспитательной деятельности в своих образовательных учреждениях: 4,34 балла – студенты педагогических специальностей; 4,14 балла – студенты непедагогических специальностей. По большей части они удовлетворены удобством и эффективностью организации различных воспитательных мероприятий, занятий и событий.

Информационное сопровождение воспитательных мероприятий также имеет положительную оценку со стороны студентов педагогических и непедагогических специальностей (4,40 и 4,15 балла соответственно). В большинстве случаев студентам и преподавателям предоставляются ясные, четкие и понятные инструкции о предстоящих мероприятиях, порядке и форме участия в них.

Обе характеристики организационно-технологического компонента воспитательной среды более высоко оцениваются студентами педагогических специальностей: организация ($U=293321,0$; $p<0,001$), информирование ($U=285476,0$; $p<0,001$).

На рисунке 3 представлены средние оценки студентами социального компонента воспитательной среды.



**** - различия на уровне значимости p<0,001.*
Рисунок 3. Средние оценки студентами педагогических и непедагогических специальностей социального компонента воспитательной среды

Социальный компонент воспитательной среды вузов также оценивается студентами всех специальностей достаточно позитивно. Так, они отмечают, что в их вузе царит доброжелательная и поддерживающая атмосфера (4,49 балла – студенты – будущие педагоги; 4,31 балла – студенты непедагогических специальностей). Сложившиеся в вузе эмоциональный климат, нормы горизонтальных и вертикальных взаимоотношений и взаимодействий, уникальные культурные традиции воспринимаются студентами как достаточно комфортные, эмоционально безопасные и конструктивные.

Чуть ниже, но также довольно высоко, студенты оценивают возможности свободно высказывать свое мнение, участвовать в обсуждениях мероприятий и принятии решений (4,35 балла – студенты – будущие педагоги; 4,17 балла – студенты непедагогических специальностей). В большинстве ситуаций студенты педагогических и непедагогических специальностей могут открыто выражать свои взгляды, высказывать критические мнения, участвовать в дискуссиях и обсуждениях без цензуры со стороны администрации.

Согласно результатам статистической проверки различий студенты – будущие педагоги более высоко оценивают как позитивность вузовской атмосферы ($U=295929,0$; $p<0,001$), так и свободу самовыражения ($U=293637,5$; $p<0,001$).

Средние оценки студентами информационного компонента воспитательной среды представлены на рисунке 4.

**** - различия на уровне значимости p<0,001.*
Рисунок 4. Средние оценки студентами педагогических и непедагогических специальностей информационного компонента воспитательной среды

Студенты педагогических и непедагогических специальностей высоко оценивают доступность информации о воспитательных мероприятиях, организуемых вузом (4,59 и 4,34 балла соответственно). Они отмечают, что всю необходимую информацию они всегда могут найти на сайте вуза, информационных стендах и/или в социальных сетях.

Предоставляемая студентам информация о воспитательных мероприятиях пользуется среди них высоким спросом. Так, они указали, что активно пользуются информационными платформами для получения или обмена информацией о воспитательной деятельности (4,67 балла – студенты педагогических специальностей; 4,48 балла – студенты непедагогических специальностей).

Проверка статистической значимости различий показала, что студенты педагогических специальностей более высоко оценивают и доступность информационных ресурсов (U=285930,0; p<0,001), и активность их использования (U=296105,0; p<0,001).

Анализ оценки студентами структурных компонентов воспитательной среды вуза привел к необходимости общей оценки удовлетворенности средой.

На рисунке 5 представлены оценки удовлетворенности студентов имеющейся в их университете воспитательной средой. Оценка проводилась по пятибалльной шкале, где 1 – «нет, совершенно не удовлетворен»; 5 – «полностью удовлетворен».

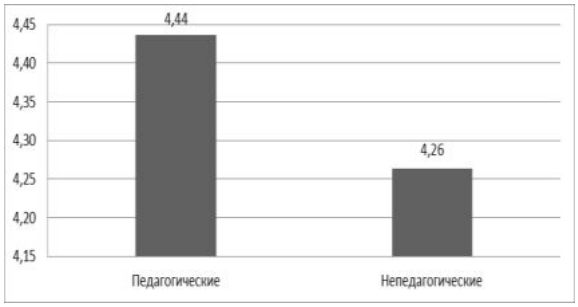


Рисунок 5. Средние оценки удовлетворённости студентов педагогических и непедагогических специальностей воспитательной средой вуза

Оценку студентами воспитательной среды в вузе можно охарактеризовать как положительную. В основном они удовлетворены ее текущим состоянием, хотя и отмечают наличие некоторых недостатков и недочетов. Сравнительный анализ показал, что студенты педагогических специальностей более высоко оценивают степень своей удовлетворенности воспитательной средой, созданной в их университете (U=297094,0; p<0,001).

На рисунке 6 представлены ответы студентов на вопрос о наиболее важных улучшениях для развития воспитательной среды в их вузе.

**** - различия на уровне значимости p<0,001.*
Рисунок 6. Распределение ответов студентов педагогических и непедагогических специальностей на вопрос о необходимых улучшениях для развития воспитательной среды

Наиболее популярным предложением в обеих группах студентов является предложение по улучшению материальной базы университета (около 56 % респондентов в каждой группе) Это представляется вполне ожидаемым, так как начавшаяся модернизация материально-технической базы российских университетов еще не завершена, и во многих вузах еще идет процесс улучшения инфраструктуры.

Второе место по количеству выборов заняли предложения студентов по более активному использованию информационных технологий

(39,2 % студентов – будущих педагогов и 39,9 % студентов непедагогических специальностей) и усилению поддержки и взаимодействия внутри коллектива (37,2 % студентов – будущих педагогов и 40,5 % студентов непедагогических специальностей). Здесь можно отметить запросы студентов на большую современность и технологичность среды вуза (что частично решается путем обновления материальной базы), а также на усиление работы по социальной сплоченности, созданию более эмоционально комфортной и безопасной атмосферы в учебных коллективах.

Более трети студентов указали, что одним из важных улучшений воспитательной среды должно стать расширение возможностей для самостоятельной инициативы студентов (35,2 % студентов педагогических специальностей и 35,6 % студентов непедагогических специальностей).

На необходимость повышения качества организации мероприятий указали 30,9 % студентов педагогических специальностей и 33,9 % студентов непедагогических специальностей.

О наличии других предложений заявили 2,5 % студентов – будущих педагогов и 5,8 % студентов непедагогических специальностей.

Проверка статистической значимости различий показала, что мнения студентов относительно направлений улучшения воспитательной среды вуза фактически идентичны и не имеют специфики в зависимости от специальности. Значимые различия выявлены только по ответу «другие предложения», который выбрали большее число студентов непедагогических специальностей (U=325176,0; p<0,001).

Сходные тенденции в видении приоритетов развития воспитательной среды выявлены при анализе ответов студентов на вопрос о том, какие компоненты воспитательной среды требуют наиболее серьезного внимания (рисунок 7).

** - различия на уровне значимости p<0,05;*
*** - различия на уровне значимости p<0,01;*
**** - различия на уровне значимости p<0,001.*

Рисунок 7. Распределение ответов студентов педагогических и непедагогических специальностей на вопрос о компонентах воспитательной среды, требующих первоочередного внимания

В ответах на вопрос о компонентах воспитательной среды, требующих наиболее серьезного внимания, студенты обеих групп вновь демонстрируют выраженную потребность в улучшении материальной среды университетов (вариант «предметно-пространственный компонент»: 59,4 % студентов педагогических специальностей и 51,1 % студентов непедагогических специальностей). Второе место занимает социальный компонент воспитательной среды и формулировка «коммуникационные отношения и культура взаимодействия» (39 % студентов педагогических специальностей и 44,3 % студентов непедагогических специальностей). Далее по частоте выбора располагается указание на необходимость большего внимания к возможностям для самореализации и инициативы (36,7 % студентов педагогических специальностей и 37,2 % студентов непедагогических специальностей).

Чуть больше трети студентов считают, что наиболее серьезного внимания требуют такие аспекты, как «участие и вовлечение студентов и сотрудников» (32,9 % студентов педагогических специальностей и 34,5 % студентов непедагогических специальностей) и «организационная структура и нормативы» (29,9 % студентов педагогических специальностей и 36,8 % студентов непедагогических специальностей). Эти аспекты представлены в организационно-технологическом компоненте воспитательной среды. Информационный компонент в пожеланиях на улучшение не представлен вообще.

Сравнительный анализ показал, что для студентов педагогических специальностей значимо более высокое значение имеет улучшение предметно-пространственного компонента воспитательной среды (U=308217,0; p<0,01). В то время как для студентов непедагогических специальностей более важными представляются улучшения организационной структуры и нормативов (U=312970,5; p<0,01), коммуникационных отношений (U=318319,5; p<0,05) и других аспектов среды (U=326080,5; p<0,001).

Заключение

В целом, анализ восприятия студентами основных компонентов воспитательной среды показал, что в вузах создана достаточно эффективная и комфортная среда, которая содержит в себе

необходимые воспитательные элементы и способствует достижению поставленных учебно-воспитательных целей.

При этом наиболее сформированным и развитым компонентом воспитательной среды выступает информационный, что указывает на наличие в вузах адекватно выстроенной и хорошо функционирующей системы информирования студентов с использованием разнообразных каналов связи.

Наиболее дефицитарным выступает пространственно-предметный компонент воспитательной среды. Данный факт представляется вполне естественным и ожидаемым, так как массовое и активное обновление материально-технической базы университетов – относительно недавний тренд, который в настоящее время является важнейшей частью системной реформы российского высшего образования.

Сравнительный анализ восприятия воспитательной среды студентами педагогических и непедагогических специальностей показал, что студенты – будущие педагоги характеризуются более лояльным и позитивным отношением ко всем аспектам воспитательной среды, кроме оценки материальной базы вуза (по оценкам материальной базы различий не выявлено). Они более высоко оценили разные аспекты среды: обеспеченность воспитательных занятий, организацию воспитательной деятельности, информирование о воспитательных событиях, психологический климат и свободу выражения взглядов и позиций. Полученные данные позволяют предположить, что воспитательная работа со студентами педагогических специальностей проводится более активно, системно и эффективно.

В целом анализ оценок и рекомендаций студентов по развитию воспитательной среды показывает, что при общей удовлетворенности текущей воспитательной средой наиболее актуальными потребностями студентов с точки зрения ее развития выступают: улучшение материально-технической базы вузов (особенно для педагогических направлений подготовки) и оптимизация социального компонента среды (культура взаимодействия, поддержка инициатив, возможности для самореализации).

Библиографический список

1. Банк лучших воспитательных практик вузов России : коллективная монография / сост. А. В. Савченков, Е. А. Гнатышина, Н. В. Уварина, Г. В. Щагина. Москва : Первое экономическое издательство, 2022. 312 с.

2. Борисенков В. П. Подготовка педагогических кадров: международный опыт и отечественные реалии / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, Н. Х. Розов // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2018. № 3. С. 3–16.

3. Воронцова А. В. Мониторинг внедрения программ воспитания в вузах Российской Федерации / А. В. Воронцова, О. Б. Скрябина // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 78–88. DOI: 10.20323/1813-145X_2024_1_136_78.

4. Воспитательная среда университета: традиции и инновации : монография / А. В. Пономарев [и др.]. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. 408 с.

5. Габинская О. С. Формирование универсальных компетенций обучающихся на основе концепции воспитательной работы в вузе / О. С. Габинская, Н. В. Дмитриева, В. А. Матвиенко // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 2 (38). С. 24–29.

6. Голошумова Г. С. Мониторинг воспитательного потенциала образовательной среды педагогического вуза / Г. С. Голошумова, Г. В. Остякова, М. В. Ковязина // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 71–74.

7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : ИНТОР, 1996. 544 с.

8. Зеленова Д. А. Мониторинг результатов воспитания студентов как средство совершенствования образовательного процесса в педагогическом университете // Проблемы совершенствования профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава педагогических вузов: новые кадры – новой высшей школе : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. Москва ; Алматы : МПГУ, 2020. С. 42–53.

9. Калимуллина О. А. Проблемы и пути решения в системе воспитательной работы современного вуза // Технология культурно-досуговой деятельности как фактор укрепления социального, межнационального и межконфессионального согласия в молодежной среде : мат. Всерос. электрон. науч.-практ. конф. Казань : КазГИК, 2017. С. 11–15.

10. Круподерова Е. П. Организация воспитательной работы в вузе с использованием цифровых инструментов / Е. П. Круподерова, М. Р. Зайцева, Е. А. Гордеева // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-4. С. 182–184.

11. Лапшова А. В. Организационно-педагогические основы управления воспитательной работой в вузе / А. В. Лапшова, Е. А. Уракова, Д. М. Семенова // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 161–163.

12. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва : Изд-во МГУ, 1981. 584 с.

13. Мазилов В. А. Еще раз о проблеме интеграции в психологии (вместо предисловия) / В. А. Мазилов, Ю. Н. Слепко, Т. В. Бугайчук // Интеграция в психологии: теория, методология, практика : сб. ст.

VIII Всероссийской конф. с междун. участием. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2025. С. 5–8.

14. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания : учеб. пособие. Москва : Педагогическое общество России, 2001. 320 с.

15. Новикова Е. С. Воспитывающая среда педагогического вуза как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_012310159/ (дата обращения: 06.09.2025).

16. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. 432 с.

17. Селиванова Н. Л. Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента : монография / Н. Л. Селиванова, Н. А. Баранова, М. В. Шакурова, А. Е. Баранов. Москва : ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. 192 с.

18. Теория и практика воспитательных систем / под ред. Л. И. Новиковой. Москва : ИТП и МИО РАО, 2023. 340 с.

19. Федоров А. А. Открытое педагогическое образование будущего: новые средовые решения : монография / А. А. Федоров, Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова. Нижний Новгород : Мининский ун-т ; Москва : ФЛИНТА, 2020. 120 с.

20. Халадов Х.-А. С. Педагогические вузы – агенты прогрессивных изменений в образовании / Х.-А. С. Халадов, И. В. Головина, А. А. Карпухина // Глобальный научный потенциал. 2022. № 10 (139). С. 203–206.

21. Халадов Х.-А. С. Концептуальные основы и модель единого пространства педагогических вузов по формированию гражданской идентичности у будущих педагогов средствами академической мобильности / Х.-А. С. Халадов, А. М. Ходырев, И. В. Головина, Г. А. Папуткова // Гуманитарные исследования Центральной России. 2024. № 4 (33). С. 39–45. DOI: 10.24412/2541-9056-2024-433-39-45.

22. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1984. 560 с.

23. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

Reference list

1. Bank luchshih vospitatel'nyh praktik vuzov Rossii = Bank of the best educational practices of Russian universities : kollektivnaja monografija / sost. A. V. Savchenkov, E. A. Gnatyshina, N. V. Uvarina, G. V. Shhagina. Moskva : Pervoe jekonomicheskoe izdatel'stvo, 2022. 312 s.

2. Borisenkov V. P. Podgotovka pedagogicheskih kadrov: mezhdunarodnyj opyt i otechestvennye realii = Training of teachers: international experience and domestic realities / V. P. Borisenkov, O. V. Gukalenko, N. H. Rozov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2018. № 3. S. 3–16.

3. Voroncova A. V. Monitoring vnedrenija programm vospitanija v vuzah Rossijskoj Federacii = Monitoring the implementation of education programs in universities of the Russian Federation / A. V. Voroncova, O. B. Skrjabina // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2024. № 1 (136). S. 78–88. DOI: 10.20323/1813-145X_2024_1_136_78.

4. Vospitatel'naja sreda universiteta: tradicii i innovacii = Educational environment of the university: traditions and innovations : monografija / A. V. Ponomarev [i dr.]. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2015. 408 s.

5. Gabinskaja O. S. Formirovanie universal'nyh kompetencij obuchajushhihsja na osnove koncepcii vospitatel'noj raboty v vuze = Formation of universal competencies of students based on the concept of educational work at the university / O. S. Gabinskaja, N. V. Dmitrieva, V. A. Matvienko // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2020. № 2 (38). S. 24–29.

6. Goloshumova G. S. Monitoring vospitatel'nogo potenciala obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo vuza = Monitoring the educational potential of the educational environment of a pedagogical university / G. S. Goloshumova, G. V. Ostjakova, M. V. Kovjazina // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2021. № 1 (86). S. 71–74.

7. Davydov V. V. Teorija razvivajushhego obuchenija = Developmental learning theory. Moskva : INTOR, 1996. 544 s.

8. Zelenova D. A. Monitoring rezul'tatov vospitanija studentov kak sredstvo sovershenstvovanija obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom universitete = Monitoring the results of education of students as a means of improving the educational process at the pedagogical university // Problemy sovershenstvovanija professional'nyh kompetencij professorsko-prepodavatel'skogo sostava pedagogicheskih vuzov: novye kadry – novoj vysshej shkole : sb. st. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Moskva ; Almaty : MPGU, 2020. S. 42–53.

9. Kalimullina O. A. Problemy i puti reshenija v sisteme vospitatel'noj raboty sovremennogo vuza = Problems and solutions in the educational work system of a modern university // Tehnologija kul'turno-dosugovoj dejatel'nosti kak faktor ukreplenija social'nogo, mezhnacional'nogo i mezhkonfessional'nogo soglasija v molodezhnoj srede : mat. Vseros. jelektron. nauch.-prakt. konf. Kazan' : KazGIK, 2017. S. 11–15.

10. Krupoderova E. P. Organizacija vospitatel'noj raboty v vuze s ispol'zovaniem cifrovyh instrumentov = Organization of educational work at the university using digital tools / E. P. Krupoderova, M. R. Zajceva, E. A. Gordeeva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2021. № 71-4. S. 182–184.

11. Lapshova A. V. Organizacionno-pedagogicheskie osnovy upravlenija vospitatel'noj rabotoj v vuze = Organizational and pedagogical foundations of educational work management at the university / A. V. Lapshova, E. A. Urakova, D. M. Semenova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2022. № 75-4. S. 161–163.

12. Leont'ev A. N. Problemy razvitija psihiki = Mental development problems. Moskva : Izd-vo MGU, 1981. 584 s.

13. Mazilov V. A. Eshhe raz o probleme integracii v psihologii (vmesto predislovija) = Once again about the problem of integration in psychology (instead of a preface) / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko, T. V. Bugajchuk // Integracija v psihologii: teorija, metodologija, praktika : sb. st. VIII Vserossijskoj konf. s mezhdun. uchastiem. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2025. S. 5–8.

14. Mudrik A. V. Obshhenie v processe vospitanija = Communication in the process of upbringing : ucheb. posobie. Moskva : Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2001. 320 s.

15. Novikova E. S. Vospityvajushhaja sreda pedagogicheskogo vuza kak sredstvo formirovanija professional'noj kompetentnosti budushhego uchitelja = The educational environment of a pedagogical university as a means of forming the professional competence of a future teacher. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_012310159/ (data obrashhenija: 06.09.2025).

16. Rubinshtejn S. L. Problemy obshhej psihologii = Problems of general psychology. Moskva : Pedagogika, 1973. 432 s.

17. Selivanova N. L. Vospitatel'noe prostranstvo vuza v lichnostnom i professional'nom stanovlenii studenta = Educational space of the university in the personal and professional development of the student : monografija / N. L. Selivanova, N. A. Baranova, M. V. Shakurova, A. E. Baranov. Moskva : FGBNU ISRO RAO, 2017. 192 s.

18. Teorija i praktika vospitatel'nyh sistem = Theory and practice of educational systems / pod red. L. I. Novikovoj. Moskva : ITP i MIO RAO, 2023. 340 s.

19. Fedorov A. A. Otkrytoe pedagogicheskoe obrazovanie budushhego: novye sredovye reshenija = Open teacher education of the future: new environmental solutions : monografija / A. A. Fedorov, E. Ju. Ilaltdinova, S. V. Frolova. Nizhnij Novgorod : Mininskij un-t ; Moskva : FLINTA, 2020. 120 s.

20. Haladov H.-A. S. Pedagogicheskie vuzy – agenty progressivnyh izmenenij v obrazovanii = Pedagogical universities – agents of progressive changes in education / H. A. S. Haladov, I. V. Golovina, A. A. Karpuhina // Global'nyj nauchnyj potencial. 2022. № 10 (139). S. 203–206.

21. Haladov H.-A. S. Konceptual'nye osnovy i model' edinogo prostranstva pedagogicheskih vuzov po formirovaniju grazhdanskoj identichnosti u budushhih pedagogov sredstvami akademicheskoj mobil'nosti = Conceptual foundations and model of a single space of pedagogical universities for the formation of civic identity among future teachers by means of academic mobility / H.-A. S. Haladov, A. M. Hodyrev, I. V. Golovina, G. A. Paputkova // Gumanitarnye issledovanija Central'noj Rossii. 2024. № 4 (33). S. 39–45. DOI: 10.24412/2541-9056-2024-433-39-45.

22. Jel'konin D. B. Izbrannye psihologicheskie Trudy = Selected psychological works. Moskva : Pedagogika, 1984. 560 s.

23. Jasvin V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju = Educational environment: from modeling to design. Moskva : Smysl, 2001. 365 s.

Статья поступила в редакцию 19.09.2025; одобрена после рецензирования 07.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 19.09.2025; approved after reviewing 07.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

Научная статья
УДК 378+364.7
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-48
EDN: NOGAYO

Наставничество как форма сопровождения развития одаренности студентов педагогического вуза в процессе театральной деятельности

Галина Сергеевна Чеснокова[1], Елена Вениаминовна Лисецкая[2]
[1]Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, 6010126. г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
[2]Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и художественного образования института искусств, Новосибирский государственный педагогический университет, 630132, г. Новосибирск, ул. Советская, 79
[1]g.chesnokova2@gmail.com, https://orcid.org /0000-0003-4772-6012
[2]liseckay@mail.ru, https://orcid.org /0000-0003-2060-4429

Аннотация. Наставничество как педагогическая категория является объектом исследовательского внимания в прошлом и настоящем. Изучаются типы, виды, формы, уровни, системы наставничества. Тем не менее постоянно открываются новые проблемы, требующие глубокого изучения. Как показывает анализ теории и практики образовательной действительности, актуализируется проблема научно-методического сопровождения развития одарённости и роль в этом процессе наставничества. В нашем исследовании интегрированы проблемы наставничества и одарённости. Ресурсом определена театральная деятельность студентов педагогического вуза (как в учебной, так и внеучебной деятельности), театральная деятельность более ярко представлена в форме деятельности театральной студии. Причём важна не просто театральная одарённость в чистом виде, а одарённость, позволяющая формировать и профессиональные творческие компетенции будущих учителей. Ведущей системой наставничества выбрана система «студент-студенту». Именно студенты-старшекурсники, уже несколько лет занимающиеся в театральной студии, прошедшие различные виды педагогических практик, являются для студентов-первокурсников значимыми и авторитетными наставниками.

Методология исследования основана на использовании деятельностного, компетентностного, социокультурного и системного подходов. В ходе исследования подтверждено, что включение в творческую деятельность студентов педагогического вуза способствует развитию их одарённости. Сопровождение студентов в этом процессе студентами-старшекурсниками, занимающимися в творческой студии длительное время, делает этот процесс более эффективным, улучшает эмоционально-психологический климат, позволяет формировать профессиональные компетенции будущих учителей

Студенты, включённые в творческую деятельность в сопровождении наставников-старшекурсников, показали высокие результаты в развитии творческой одарённости, формировании профессиональных компетенций и навыков взаимодействия. Выводы исследования подчёркивают роль наставничества в системе «студент-студенту» для развития одарённости, в формировании профессиональных компетенций и повышении качества взаимодействия студентов с преподавателями, что очень важно для их актуальной учебной, внеучебной и будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: наставничество; одаренность; сопровождение; студенты, театральная студия; творческая деятельность; профессиональные компетенции; педагогический вуз

Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-03-2025-062/6 от 10.07.2025 по теме «Система наставничества (ребёнок-студент-преподаватель ВУЗа) для одарённых детей в условиях образовательной среды».

Для цитирования: Чеснокова Г. С., Лисецкая Е. В. Наставничество как форма сопровождения развития одаренности студентов педагогического вуза в процессе театральной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 48–55. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-48. https://elibrary.ru/NOGAYO

© Чеснокова Г. С., Лисецкая Е. В., 2025

Original article

Mentoring as a form of support for the development of giftedness in students of a pedagogical university in the process of theatrical activity

Galina S. Chesnokova[1], Elena V. Lisetskaya[2]
[1]Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of theory and methods of preschool education, Novosibirsk state pedagogical university, 6010126. Novosibirsk, Vilyuyskaya st. 28.
[2]Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of design and art education, the institute of arts, Novosibirsk state pedagogical university, 630132, Novosibirsk, Sovetskaya st., 79
[1]g.chesnokova2@gmail.com, https://orcid.org /0000-0003-4772-6012
[2]liseckay@mail.ru, https://orcid.org /0000-0003-2060-4429

Abstract. Topicality of mentoring as a pedagogical category is considered to be the object of research activity of the past and the present. There are the types, forms, leverage, and mentoring system under consideration. As there is the case, there get used to discovering new problems, under urgent and fundamental consideration. Thus, critical analysis of theory and practice of education realia prove the modernity and topicality of scientific and methodical support of the giftedness development, and the role of mentoring within these processes. Goal. Our research under discussion focuses on the problem of integration within the process of both mentoring and giftedness. The resource defines the theatrical activities of students at a pedagogical university (both in academic and extracurricular activities). Theatrical activities of students of pedagogical university are in the focus of this research. This search discusses theatrical activity not in the light of pure quality. Under this research that is the giftedness as a resource for developing professional creative competences of future pedagogues. Thus, the strategy «student-student» presents the system as the main one. These are the students – future graduates – who are involved in theatrical activities of the studio, in various educational activities and practices, have become authoritative personalities, as tutors and mentors, for first-year students. Methodology of the search based on activity, competence, sociocultural and system approach gives grounds for the analysis of the research papers dedicated to mentoring, giftedness support, coaching of theatrical group of amateurs in their non-professional amateurish activities. Methods of research cover some of the observation, the creative activity products to be discovered, a pedagogy essay.

Results of the search. It is proved that inclusion into the students' creative activity leads to their giftedness development. One can state the support of both groups of the students within this process, both future graduates involved in long-term theatrical activities and first-year students, makes the process more optimal and effective one in terms of psychological balance, and leads to professional competence development of future teachers.

Conclusions. Students of senior groups, the graduates, who participate in the creative research, show high results in creative activities, professional competences, and in interaction. This paper states the role of mentoring within the strategy «student-student» for the giftedness development, for professional competences, within «student-teachers» interaction. These results are of priority for their topical activities as a student, and for their future professional competences and practices.

Key words: mentoring; giftedness; support; students; theatrical studio; creative activity; professional competencies; pedagogical university

This research work is fulfilled within the State Order of the Ministry of Education of Russian Federation 073-03-2025-062/6, 10.07.2025. on the theme «Monitoring System (child-student-university teacher) for the gifted children within the education environment conditions».

For citation: Chesnokova G. S., Lisetskaya E. V. Mentoring as a form of support for the development of giftedness in students of a pedagogical university in the process of theatrical activity. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 48-55. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-48. https://elibrary.ru/NOGAYO

Введение

Сегодня система наставничества в образовательном учреждении вновь заслуживает самого пристального внимания, в ней отражена потребность начинающего педагога получить поддержку опытного профессионала, который способен предложить практическую и теоретическую помощь на рабочем месте, а опытный педагог, находящийся на этапе педагогического мастерства может быть востребованным в педагогическом сообществе, что для него является очень важным [Вишнёвая, 2023, с. 225].

Исследования отечественных ученых В. В. Кудрявцевой, Ю. Л. Львовой, С. Ю. Савиновой, Е. Н. Фомина в области наставничества раскрывают психолого-педагогические аспекты этого явления, механизмы и условия формирования профессионально-педагогической компетентности наставников. Ю. Л. Львова раскрывает понятие «педагогическое наставничество» как «творческое сотрудничество», «парное содружество», возникающее на основе единства педаго-

гических взглядов, методических поисков и стремлений к совместному решению творческих вопросов на основе общения [Львова, 1992]. Е. Н. Фомин широко раскрывает понятие «наставничество», понимая его как «личностно-ориентированный педагогический процесс», который помогает молодому человеку овладеть своей профессией, осмыслить ее значимость в жизни [Фомин, 2012]. В нашем исследовании мы изучаем роль наставничества в системе «педагог – студент», «студент – студент».

Модернизация российской системы образования, требования к уровню подготовки выпускников образовательных учреждений в условиях компетентностного подхода, научно-технический прогресс и быстро меняющиеся условия общественной жизни, предъявляемые человеку новые требования, выполнить которые под силу только творческой, способной гибко реагировать на смену обстоятельств личности – все это обусловило необходимость формирования и развития интеллектуального и духовного потенциала. «Для России одинаково важны и значимы как прорывы в технологиях, так и триумфы в сфере и спорта, и искусства» [Путин, 2025].

Талантливые, одаренные люди являются мощным ресурсом общественного развития, способным раскрыть перспективы социально-экономического, культурного и духовно-нравственного преображения [Алексеева, 2014]. Забота об одаренной молодежи сегодня – это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни России в будущем [Дюжакова, 2021, с. 140].

Одаренность – системное качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности [Матюшкин, 2024, с. 15].

Вместе с тем формирование творческой личности, развитие одарённости студентов вузов требует серьёзной психологической и социально-педагогической поддержки. Эту задачу выполняет в настоящее время наставничество в системе «педагог-студент» и, что очень важно, «студент-студент». Педагогически целесообразная организация этого процесса – одно из условий успешного решения задачи – развития одарённости студентов педагогического вуза [Чеснокова, 2021, с. 126].

Наиболее общими критериями (показателями) оценки одарённости являются:

а) наличие высоких достижений в каком-либо виде деятельности (учеба, научная, творческая, художественная или социальная деятельность);

б) высокий уровень мотивации, направленности к овладению знаниями, к творческой деятельности;

в) наличие лидерских качеств, признание авторитета окружающими.

По видам деятельности и обеспечивающим её сферам психики различают следующие *виды одарённости:* общая познавательная (интеллектуальная) одарённость, академическая, в том числе математическая одарённость, творческая одарённость, коммуникативная, в том числе лидерская одарённость, практическая одарённость, духовно-ценностная одарённость и одарённость художественно-эстетическая [Фёдорова, 2024].

Основными условиями выстроенной педагогической системы по сопровождению одаренности являются: педагогически целесообразно организованная социокультурная среда; системное сопровождение каждого студента; индивидуальный и дифференцированный подход, последовательность и наглядность; наставничество в системе: «педагог-студент», «студент-студент» [Панов, 2007].

Проблема работы с одаренными людьми у нас в стране в последние годы вызывает все более пристальное внимание как теоретиков, так и практиков образования [Куканова, 2024, с. 133]. Главным ресурсом развития одарённости в нашем исследовании является – театральная деятельность студентов педагогического вуза. Результатом сценического творчества является формирование профессиональных компетенций не только театрального, а широкого социокультурного характера у будущих учителей [Дрыкин, 2023].

Вопросы, изученные в ходе исследования: как эффективно обучать и грамотно сопровождать одаренных студентов? При каких условиях социально-педагогическая поддержка может быть эффективной и может обеспечить реальное развитие творческого потенциала личности обучающихся средствами театральной студии? Каким должно быть содержание занятий, проводимых в театральной студии? Какие формы и методы наиболее продуктивны?

Цель данного исследования состоит в том, чтобы раскрыть роль наставничества в системе «педагог – студент», «студент – студент» в развитии одарённости студента средствами театральной деятельности (на примере театральной студии).

Методология и методы исследования

Методологической основой выбран *деятельностный* подход, согласно которому развитие человека осуществляется через активное включение в деятельность, направленную на преобразование окружающей среды и самого себя.

Отметим, что в работе с одаренными студентами несколько переосмысливается традиционная система дидактических принципов. Так, наполняется новым содержанием принцип *систематичности и последовательности* обучения, он обогащается идеями интегративного и опережающего изучения материала. По-новому трактуются и принципы доступности, наглядности обучения, активности учащихся в процессе деятельности, индивидуальный подход в обучении может трактоваться как требование персонализации творческого процесса для каждого участника студии [Климонтова, 2011]. При этом *социокультурный подход* также имеет свою специфику: воспитание не просто артистов, а педагогов с артистическими данными, позволяющими выпускникам педагогического вуза быть успешными в профессиональной учебной и внеучебной деятельности.

Методы исследования: наблюдение, эксперимент, изучение продуктов творческой деятельности.

Теоретической основой исследования являются научные идеи, отражённые в следующих работах. Проблему наставничества в образовании изучали: В. В. Кудрявцева, Ю. Л. Львова, С. Ю. Савинова, З. И. Тюмасева, Е. А. Фомин, Е. Н. Челнокова и др. Отмечается, что проблема наставничества находится в центре исследовательского внимания учёных прошлого и настоящего, наблюдается большая роль наставничества в формировании растущей личности, в наращивании профессионализма специалистов. Рассматриваются системы, уровни, виды и формы наставничества [Челнокова, 2018].

– Вопросы сопровождения одарённости изучали: Н. С. Лейтес, А. В. Петровский, Б. М. Теплов, Д. Б. Эльконин.

– Проблему руководства любительским театральным коллективом рассматривали: Н. И. Сац, Е. Н. Горшкова, О. Е. Кабанова, И. П. Щеголев, З. К. Мережинская.

– Работа с непрофессиональными актёрами стала объектом изучения Е. Рощина, Д. Коневского.

– Проблему реализации творческого потенциала личности через театральную деятельность анализировали: Д. Брунер, А. Васильков, Л. С. Выготский, Д. Жилинский, М. Монтессори, К. Роджерс, К. Станиславский, М. Чехов.

Результаты исследования

Для исследования процесса сопровождения одаренности средствами театральной студии выбраны 50 студентов, обучающиеся на первом курсе. Формирующую и исследовательскую работу проводили студенты старших курсов (наставники). Они имеют большой опыт творческой деятельности, являются участниками и победителями различных конкурсов самодеятельных артистов и творческих коллективов, прошли педагогическую практику в образовательных учреждениях Новосибирской области и в детских оздоровительных лагерях. Это обстоятельство, несомненно, способствовало дальнейшему развитию их творческой одарённости и социальной активности, общительности. Преподаватели, работающие на первом курсе, были предупреждены о проведении исследования. Они усиливали компонент творчества в учебной и внеучебной деятельности.

Первокурсники успешно прошли отбор, который состоял из нескольких этапов. Участники показывали этюды; читали отрывки из прозы, стихотворение, басню.

Следующий этап – включение отобранных студентов в систему театральных занятий и отслеживание динамики одарённости по выбранным показателям.

Исследуемые показатели: внимание, сценическое воображение, память физических действий, сценическое действие, темпо-ритм, свободное звучание, речь в движении, развитие диапазона голоса, темпо-ритм речи, сила звука, сценическое движение, умение взаимодействовать. Рассматриваемые в работе критерии развития необходимых для успешной реализации качеств: качество подачи материала, умение варьировать темпо-ритм движений и речи в соответствии с поставленной задачей, свобода звучания голоса, широкий диапазон голоса, высокий уровень памяти сценических действий. Большое внимание уделялось и социокультурным показателям: умению воспринимать советы наставников, формулировать задачи для самостоятельной индивидуальной и групповой работы, моделировать педагогические ситуации для возможного применения творческих наработок.

Для реализации системы театральных занятий были использованы следующие формы работы: репетиции; учебно-тренировочные занятия; студийные занятия; систематическое участие в конкурсах и фестивалях.

Содержание учебно-тренировочных и студийных занятий по тематическим блокам включает следующие разделы: сценическая речь; сценическое движение; сценическое воплощение художественного образа: техника речи, дыхание, дикция, голос; актерское мастерство; художественное слово [Героева, 2023].

Для построения системы занятий в театральной студии за основу были взяты методики основоположников театральной педагогики: К. С. Станиславского, В. Мейерхольда, М. А. Чехова и Г. А. Товстоногова.

Актерский тренинг по системе К. С. Станиславского. Первое, чему должен научиться актер – умению собирать внимание в одну точку. Внимание актера должно быть сконцентрировано в области солнечного сплетения, которое является центром внимания по Станиславскому. Тренинг внимания проходит в три этапа: наблюдение за объектом общения (живым или неодушевленным); нахождение точки внимания при общении с самим собой; нахождение точки внимания при общении с партнером [Сарабьян, 2011].

Станиславский выделял 4 вида общения, необходимых для освоения актеру.

– взаимодействие на сцене с другим актером;

– взаимодействие с неодушевленным предметом;

– взаимодействие со зрителями;

– взаимодействие с самим собой [Сарабьян, 2011].

На занятиях актерским мастерством участники обучаются грамотно распределять свое внимание и взаимодействовать со всеми субъектами согласно вышеперечисленным видам общения.

В рамках школы Станиславского участники студии обучаются следующим аспектам: актерский тренинг как тренинг интеллекта; театр как искусство наблюдения жизни; тренинг внутренних видений; тренинг эмоций, двигательных и чувственных ощущений [Сарабьян, 2011].

Актерский тренинг по системе Г. А. Товстоногова

Актерский тренинг по Товстоногову нужно проходить индивидуально [Сарабьян, 2009]. Данный вид тренинга освещается на индивидуальных занятиях с каждым участником данного исследования и выполняется участниками студии дома. В рамках методики студийцы ведут дневник, в который записывают наблюдения о своих занятиях. Благодаря тренингу по Товстоногову актеры учатся распознавать природу собственных мотивов во время игры на сцене, что помогает лучше понимать образ, который необходимо воплотить в рамках постановки [Сарабьян, 2009].

Актерский тренинг по системе В. Мейерхольда. Метод биомеханики.

Метод биомеханики – система актерских тренингов, позволяющих актеру естественно и точно управлять механизмами движений тела и циркуляцией энергии. Мейерхольд предлагал не пускать выплески энергии на самотек, что приводит к неровной актерской игре, срывам и непредсказуемости, а оттачивать навыки самоконтроля и подчинять себе энергию [Полищук, 2010].

Применение теории М. А. Чехова. По словам Чехова, главная задача актера – научиться вызывать у себя определенные чувства и эмоциональные реакции [Полищук, 2010]. Чехов выделяет два способа вызвать в себе нужные по роли чувства: обращение к эмоциональной памяти и пробуждение чувств при помощи ощущений.

Все системы, описанные этими величайшими режиссерами, применяются на занятиях театральной студии, обеспечивая всестороннее развитие участников студии и раскрытие творческого потенциала каждого из них. Они органично дополняют друг друга, позволяя осуществить полное погружение участников студии в творческий процесс.

Анализ результатов. Мы проанализировали динамику показателей по выбранным критериям.

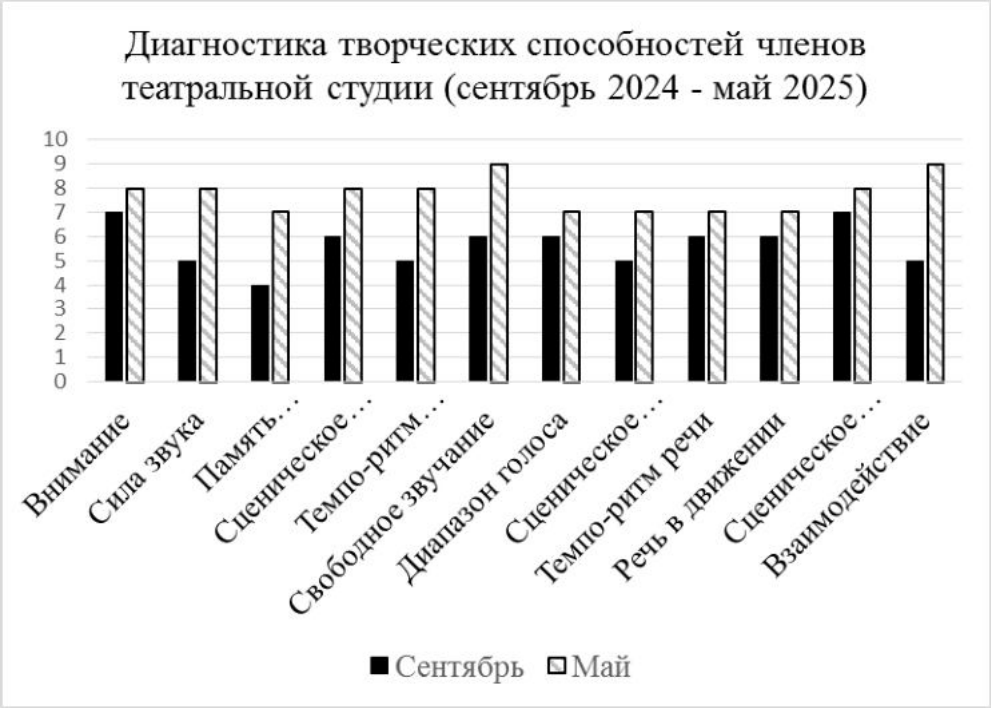


Рисунок 1. Динамика показателей творческого развития участников театральной студии.

Как видно из рисунка: по всем выбранным показателям отмечена позитивная динамика. Это результат – не только следствие работы студентов-наставников, но и всей системы учебной и внеучебной работы образовательного учреждения по сопровождению одарённости студентов [Чеснокова, 2021].

Особое внимание мы уделили анализу педагогического эссе участников творческой деятельности. Мы анализировали принятие / непринятие роли наставников-студентов. Отрицательных отзывов нет. Приводим примеры:

*«Меня зовут **Егор,** я на протяжении года занимаюсь в театральной студии Института детства. За время посещения занятий я почувствовал значительные перемены внутри себя — приобрел большую уверенность в себе, стал лучше выражать мысли и значительно повысил уровень своего актерского мастерства. Раньше мне было некомфортно выступать перед публикой, но теперь свободно чувствую себя даже на большой сцене. Моя дикция стала четче, голос увереннее, а выразительность речи возросла многократно. Студию ведет наша любимая руководительница, Аксинья – студентка старших курсов нашего института. Она сама активно участвует в наших постановках, вдохновляет своей энергией и создает теплую атмосферу творчества. Аксинья всегда открыта к диалогу, готова выслушать идеи каждого участника и поддержать нас на пути развития. Именно благодаря её профессиональному подходу занятия стали намного интереснее и продуктивнее. Кроме того, возможность заниматься именно с человеком, который сам проходит путь становления профессионалом, позволяет глубже проникнуться духом творческого роста и осознать, насколько важна постоянная работа над собой. Мы чувствуем себя частью единого коллектива, способного решать любые творческие задачи вместе!»*

***Елена:** «Я очень хочу поделиться своими впечатлениями от занятий в театральной студии Института детства. Несмотря на то, что посещаю занятия всего два месяца, я уже вижу положительные изменения. За этот короткий срок я почувствовала значительный рост уверенности в себе. Если раньше выступления перед аудиторией заставляли нервничать, то теперь я ощущаю комфорт и свободу на сцене. Это стало возможным благодаря творческому подходу наших наставников – Аксиньи, Татьяны и Марии. Моя речь заметно улучшилась: стала чётче артикуляция, яснее произношение и богаче интонации. Занятия помогают развивать навыки актерской игры, такие как пластика движений, выражение эмоций и взаимодействие с партнёрами. Благодаря этому процесс становится увлекательным и полезным одновременно».*

***Полина:** «Особое удовольствие доставляет руководство студией самой Аксиньей. Студентка обладает живым энтузиазмом и открытостью, которые создают особую атмосферу вдохновения и поддержки среди участников группы. Её молодость и непосредственность позволяют легко находить общий язык с нами, учениками, что делает занятия особенно приятными и эффективными».*

***Анастасия**: «Занятия в театральной студии приносят огромное удовлетворение и радость, дают*

возможность раскрыть свои таланты и почувствовать себя настоящей актрисой! Каждый раз я ухожу домой с чувством гордости за достигнутые успехи и предвкушением новых достижений».

Сергей: *«Театральная студия помогает участникам развиваться всесторонне — мы изучаем технику сценического движения, пластику тела, работу над голосом и эмоциональностью исполнения ролей».*

Алёна: *«Театральная студия Института детства – замечательное пространство для раскрытия талантов и внутреннего потенциала. Здесь каждый студент чувствует свою уникальность и важность участия в общей работе».*

Первокурсники тепло отзывались о работе старшекурсников, отмечали их роль в формировании позитивного психологического климата в театральном объединении, высокую требовательность в работе с творческим материалом.

Заключение

Таким образом, студенты, включённые в творческую деятельность в сопровождении наставников-старшекурсников показали высокие результаты в развитии одарённости, формировании профессиональных компетенций, социальной активности и навыков взаимодействия, что очень важно для их актуальной учебной, внеучебной и будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Алексеева М. С. Студенческий театр как средство формирования социокультурной среды вуза // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 11. Ч. 3. URL: https://web.snauka.ru/issues/2014/11/39892 (дата обращения: 27.09.2025).

2. Вишневая А. А. Наставничество как ресурс профессионального развития педагогических работников / А. А. Вишневая, Г. С. Чеснокова // Тенденции устойчивого развития образования в условиях глобализации : сб. мат. междунар. научно-практ. конф. Новосибирск, 2023. С. 224–230.

3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1967. 92 с.

4. Героева Л. М. Руководство любительским театральным коллективом : учебно-метод. пос. Санкт-Петербург : СПбГИК, 2023. 92 с.

5. Дрыкин М. В. Роль театральной деятельности в формировании личностных качеств у студентов // Вестник науки: научный электронный журнал. 2023. № 6 (63). URL: https://www.xn----8sbempclcwd3bmt.xn--p1ai/article/9199 (дата обращения: 27.09.2025).

6. Дюжакова М. В. Размышления о приоритетах воспитания в контексте историко-культурного поиска и современной практики / М. В. Дюжакова, Г. С. Чеснокова // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 3. С. 138–143.

7. Климонтова Т. А. Особенности внутреннего мира интеллектуально одаренных подростков // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3. С. 144–148.

8. Куканова М. А. Состояние и перспективы образования в условиях глобализации / М. А. Куканова, Г. К. Казиева, Г. С. Чеснокова // Сибирский педагогический журнал. 2024. № 1. С. 131–134.

9. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя: Книга для учителя. Москва : Просвещение, 1992. 30 с.

10. Матюшкин А. М. Одарённость и возрастное развитие творческого потенциала одарённых детей. Москва : МОДЭК, 2024. 192 с.

11. Панов В. И. Одаренность как проблема современного образования. Самара, 2007. 477 с.

12. Полищук В. Актерский тренинг Михаила Чехова. Москва : АСТ, 2010. 182 с.

13. Полищук В. Книга актерского мастерства. Всеволод Мейрхольд. Москва : АСТ, 2010. 162 с.

14. Савинова С. Ю. Наставничество: традиция и новые смыслы / С. Ю., Савинова, В. В Кудрявцева // Научное мнение. 2015. № 11. С 141–148.

15. Сарабьян Э. Актерский тренинг по системе Г. Товстоногова. Москва : АСТ, 2009. 180 с.

16. Сарабьян Э. Актерский тренинг по системе Станиславского. Интеллект. Воображение. Эмоции. Метод действенного развития. Москва : АСТ, 2011. 131 с.

17. Сарабьян Э. Актерский тренинг по системе Станиславского. Настрой. Состояния. Партнер. Ситуации. Москва : АСТ, 2011. 160 с.

18. Федорова Е. П. Л. С. Выготский об одаренности как «образовании высшего порядка» // Культурно-историческая психология. 2024. Т. 20, № 4. С.88–93.

19. Фомин Е. Н. Диверсификация института наставничества как потенциал успешной адаптации молодого специалиста // Среднее профессиональное образование. 2012. № 7. С. 6–8.

20. Челнокова Е. А. Эволюция системы наставничества в педагогической практике / Е. А. Челнокова, З. И. Тюмасева // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 4. С. 11–15.

21. Чеснокова Г. С. Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства / Г. С. Чеснокова, Н. А. Одинокова // Сибирский педагогический 2021. № 2. С. 124–127.

Reference list

1. Alekseeva M. S. Studencheskij teatr kak sredstvo formirovanija sociokul'turnoj sredy vuza = Student theater as a means of shaping the socio-cultural environment of the university // Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii. 2014. № 11. Ch. 3. URL: https://web.snauka.ru/issues/2014/11/39892 (data obrashhenija: 27.09.2025).

2. Vishnevaja A. A. Nastavnichestvo kak resurs professional'nogo razvitija pedagogicheskih rabotnikov = Mentoring as a resource for professional development of

teachers/ A. A. Vishnevaja, G. S. Chesnokova // Tendencii ustojchivogo razvitija obrazovanija v uslovijah globalizacii : sb. mat. mezhdunar. nauchno-prakt. konf. Novosibirsk, 2023. S. 224–230.

3. Vygotskij L. S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: psihologicheskij ocherk = Imagination and creativity in childhood: a psychological essay. 2-e izd. Moskva : Prosveshhenie, 1967. 92 s.

4. Geroeva L. M. Rukovodstvo ljubitel'skim teatral'nym kollektivom = Amateur Theatre Management : uchebno-metod. pos. Sankt-Peterburg : SPbGIK, 2023. 92 s.

5. Drykin M. V. Rol' teatral'noj dejatel'nosti v formirovanii lichnostnyh kachestv u studentov = The role of theatrical activity in the formation of personal qualities among students // Vestnik nauki: nauchnyj jelektronnyj zhurnal. 2023. № 6 (63). URL: https://www.xn----8sbempclcwd3bmt.xn--p1ai/article/9199 (data obrashhenija: 27.09.2025).

6. Djuzhakova M. V. Razmyshlenija o prioritetah vospitanija v kontekste istoriko-kul'turnogo poiska i sovremennoj praktiki = Reflections on the priorities of education in the context of historical and cultural search and modern practice / M. V. Djuzhakova, G. S. Chesnokova // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2021. № 3. S. 138–143.

7. Klimontova T. A. Osobennosti vnutrennego mira intellektual'no odarennyh podrostkov = Features of the inner world of intellectually gifted adolescents // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2011. № 3. S. 144–148.

8. Kukanova M. A. Sostojanie i perspektivy obrazovanija v uslovijah globalizacii = Status and prospects of education in the context of globalization / M. A. Kukanova, G. K. Kazieva, G. S. Chesnokova // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2024. № 1. S. 131–134.

9. L'vova Ju. L. Tvorcheskaja laboratorija uchitelja: Kniga dlja uchitelja = Teacher's Creative Lab: A Book for the Teacher. Moskva : Prosveshhenie, 1992. 30 s.

10. Matjushkin A. M. Odarjonnost' i vozrastnoe razvitie tvorcheskogo potenciala odarjonnyh detej = Giftedness and age-related development of the creative potential of gifted children. Moskva : MODJeK, 2024. 192 s.

11. Panov V. I. Odarennost' kak problema sovremennogo obrazovanija = Giftedness as a problem of modern education. Samara, 2007. 477 s.

12. Polishhuk V. Akterskij trening Mihaila Chehova = Acting training of Mikhail Chekhov. Moskva : AST, 2010. 182 s.

13. Polishhuk V. Kniga akterskogo masterstva. Vsevolod Mejrhol'd = Book of acting. Vsevolod Meirhold. Moskva : AST, 2010. 162 s.

14. Savinova S. Ju. Nastavnichestvo: tradicija i novye smysly = Mentoring: Tradition and New Meanings / S. Ju. Savinova, V. V Kudrjavceva // Nauchnoe mnenie. 2015. № 11. S 141–148.

15. Sarab'jan Je. Akterskij trening po sisteme G. Tovstonogova = Acting training on the G. Tovstonogov system. Moskva : AST, 2009. 180 s.

16. Sarab'jan Je. Akterskij trening po sisteme Stanislavskogo. Intellekt. Voobrazhenie. Jemocii. Metod dejstvennogo razvitija = Acting training on the Stanislavsky system. Intelligence. Imagination. Emotions. Effective development method. Moskva : AST, 2011. 131 s.

17. Sarab'jan Je. Akterskij trening po sisteme Stanislavskogo. Nastroj. Sostojanija. Partner. Situacii = Acting training on the Stanislavsky system. Attitude. States. Partner. Situations. Moskva : AST, 2011. 160 s.

18. Fedorova E. P. L. S. Vygotskij ob odarennosti kak «obrazovanii vysshego porjadka» = L. S. Vygotsky on giftedness as a «higher order education» // Kul'turnoistoricheskaja psihologija. 2024. T. 20, № 4. S.88–93.

19. Fomin E. N. Diversifikacija instituta nastavnichestva kak potencial uspeshnoj adaptacii molodogo specialista = Diversification of the mentoring institution as a potential for successful adaptation of a young specialist // Srednee professional'noe obrazovanie. 2012. № 7. S. 6–8.

20. Chelnokova E. A. Jevoljucija sistemy nastavnichestva v pedagogicheskoj praktike = Evolution of mentoring system in teaching practice / E. A. Chelnokova, Z. I. Tjumaseva // Vestnik Mininskogo universiteta. 2018. T. 6, № 4. S. 11–15.

21. Chesnokova G. S. Sovremennye napravlenija psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija detstva = Modern directions of psychological and pedagogical support for childhood / G. S. Chesnokova, N. A. Odinokova // Sibirskij pedagogicheskij 2021. № 2. S. 124–127.

Статья поступила в редакцию 12.09.2025; одобрена после рецензирования 09.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 12.09.2025; approved after reviewing 09.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

Научная статья
УДК 378.1:808.5
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-56
EDN: MYGNEN

Демоэкзамен как инновационная форма итоговой аттестации выпускников вуза: риторический подход

Лариса Владимировна Ухова[1], Наталия Васильевна Аниськина[2]
[1]Доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры журналистики и медиакоммуникаций, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
[2]Кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой журналистики и медиакоммуникаций, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
[1]larissauchowa@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6502-2540
[2]nvaniskina@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-4642-1893

Аннотация. Статья посвящена новой по воплощению и инновационной по содержанию форме итоговой аттестации выпускников вуза – демонстрационному экзамену. Выявляются преимущества последнего как качественно новой формы аттестации, которая предусматривает проверку не только теоретических знаний, но и практических навыков владения инструментами, оборудованием, технологиями, используемыми в современном образовательном процессе, проверку профессиональных компетенций будущих педагогов; моделирование реальных педагогических ситуаций выпускниками; независимую экспертную оценку выполнения заданий экспертами-работодателями, опытными педагогами. Приводятся экспертные оценки, подтверждающие актуальность и значимость такой формы итоговой аттестации выпускников в вузах. Анализируя опыт проведения демоэкзамена в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского на направлении «Профессиональное обучение – Медиакоммуникации», авторы обозначают спектр проблем, связанных прежде всего с речевой культурой студентов и их коммуникативным поведением в ходе демоэкзамена, что неизбежно влияет как на качество предъявления профильного материала, так и на эффективность организации учебного диалога, где не последнюю роль играет речевой «портрет» учителя / преподавателя, его коммуникативная позиция, способность ориентироваться в речевой ситуации профессионального общения, определять коммуникативную стратегию и формировать коммуникативные тактики речевого поведения для достижения прогнозируемого образовательного результата.

В заключение приводится мысль о том, что получить целостное представление о готовом к профессиональной деятельности специалисте возможно только по его речекоммуникативному поведению, а значит, особое внимание в системе профессиональной подготовки студентов следует уделять основам общериторических знаний и навыков, делать это системно и комплексно, создавая условия для приобретения коммуникативного опыта как в учебной, так и во внеучебной деятельности – искусственной развивающей речевой среде, которая активизирует процесс развития речевых коммуникаций, раскрывает речевой потенциал студентов, стимулирует речевые коммуникации.

Ключевые слова: демонстрационный экзамен; государственная итоговая аттестация; риторический подход; коммуникативная стратегия; компетентностный подход; учебный диалог; цифровые образовательные ресурсы; оценка компетенций

Для цитирования: Ухова Л. В., Аниськина Н. В. Демоэкзамен как инновационная форма итоговой аттестации выпускников вуза: риторический подход // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 56–67. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-56. https://elibrary.ru/MYGNEN

Original article

Demo examination as an innovative form of final assessment of university graduates: a rhetorical approach

Larisa V. Ukhova[1], Natalia V. Aniskina[2]
[1]Doctor of philological 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

© Ухова Л. В., Аниськина Н. В., 2025

[2]Candidate of philological sciences, associate professor, head of the department of journalism and media communications, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[1]larissauchowa@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6502-2540
[2]nvaniskina@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-4642-1893

Abstract. The article is devoted to a new form of final certification of university graduates in terms of implementation and innovative content – the demonstration exam. The advantages of the latter are revealed as a qualitatively new form of certification, which provides for testing not only theoretical knowledge, but also practical skills in using tools, equipment, and technologies used in the modern educational process, testing the professional competencies of future teachers, and modeling real pedagogical situations by graduates; independent expert assessment of assignments by expert employers and experienced teachers. Expert assessments confirming the relevance and importance of this form of final certification of graduates in higher education institutions are presented. Analyzing the experience of conducting a demo exam at Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky on the program «Professional training – Media communication», the authors identify a range of problems related primarily to the speech culture of students and their communicative behavior during the demo exam, which inevitably affects both the quality of presentation of relevant material and the effectiveness of the organization of educational dialogue, where the speech «portrait» of the teacher / professor, his/her communicative position, and the ability to navigate have an important role in a speech situation of professional communication in defining a communicative strategy and forming communicative tactics of speech behavior in order to achieve a predictable educational result. In conclusion, it is suggested that it is possible to get a holistic view of a specialist who is ready for professional activity only by his speech-communicative behavior, which means that special attention in the system of professional training of students should be paid to the basics of general rhetorical knowledge and skills, to do this systematically and comprehensively, creating conditions for the acquisition of communicative experience in both academic and in extracurricular activities – an artificial developing speech environment that activates the process of developing speech communications, reveals the speech potential of students, and stimulates speech communication.

Key words: demonstration exam; state final certification; rhetorical approach; communication strategy; competence approach; educational dialogue; digital educational resources; competency assessment

For citation: Ukhova L. V., Aniskina N. V. Demo examination as an innovative form of final assessment of university graduates: a rhetorical approach. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 56-67. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-56. https://elibrary.ru/MYGNEN

Введение

Компетентностноориентрованность современного образования требует переосмысления традиционных подходов к организации учебного процесса. Особую значимость приобретает выбор инструментов оценивания образовательных результатов. Вузы идут разными путями: одни сохраняют традиционный формат итоговой аттестации, включающий сдачу теоретического экзамена и защиту выпускной квалификационной работы, другие отказываются от экзамена и оставляют только защиту диплома, третьи ищут новые форматы и для экзамена, и для итоговой работы [Андриенкова, 2021; Voronushkina, 2024]. Внедрение демонстрационного экзамена в систему среднего профессионального образования заставило многих задуматься о возможности использования подобной формы аттестации и в вузах [Козина, 2024; Находкина, 2022; Пирожникова, 2022; Стариченко, 2023].

Демонстрационный экзамен (далее – демоэкзамен) призван заменить традиционные формы итоговой аттестации за счет более объективной оценки знаний, умений и профессиональных навыков студентов в условиях, максимально приближенных к их будущей профессиональной деятельности [Концепция подготовки … , 2022]. В современных условиях востребованность выпускников с практическими компетенциями резко возрастает: по мнению работодателей, овладения знаниями без умения применять их в реальной работе недостаточно [Дубаков, 2024]. В связи с этим демоэкзамен становится актуальной формой итоговой аттестации, позволяющей проверить не только теорию, но и умения в реальном или смоделированном производственном процессе [Воронушкина, 2023; Давыдова, 2024]. Именно поэтому в последние годы в России активно развивается система демоэкзаменов не только в колледжах, но и в вузах.

Цель статьи – на основе анализа опыта подготовки студентов к экзамену в новой форме и опыта его проведения выявить те проблемы, с которыми сталкиваются студенты в процессе сдачи демонстрационного экзамена в педагогическом вузе, и описать возможные пути решения этих проблем на основе риторического подхода.

Проведение демонстрационного экзамена в педагогическом вузе

Несмотря на то что в России уже накоплен большой опыт проведения демоэкзамена (по данным Министерства просвещения, летом 2025 года

около 400 тысяч выпускников колледжей, техникумов и вузов сдавали итоговый экзамен в новом формате [Новости Минпросвещения]), актуальными остаются вопросы эффективной организации подготовки студентов к новому формату итоговой аттестации. Особую значимость эти вопросы приобретают для педагогических вузов, только начинающих внедрять демоэкзамен в качестве формы итоговой аттестации выпускников, но в соответствии с Концепцией подготовки педагогических кадров [Концепция подготовки … , 2022] в ближайшие годы все педагогические вузы страны должны будут перейти на демоэкзамен.

Демонстрационный экзамен в педагогическом вузе – это качественно новая форма аттестации, которая предусматривает:

- проверку не только теоретических знаний, но и практических навыков владения инструментами, оборудованием, технологиями, используемыми в современном образовательном процессе, проверку профессиональных компетенций будущих педагогов;
- моделирование реальных педагогических ситуаций выпускниками;
- независимую экспертную оценку выполнения заданий экспертами-работодателями, опытными педагогами [Воронушкина, 2023].

Для создания условий, необходимых для решения всех этих задач в ряде педагогических вузов (в том числе и в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского), организованы высокотехнологичные площадки для сдачи демоэкзамена, которые обеспечивают возможность качественной работы как экзаменуемого, так и экспертов.

Изучение нормативных документов по организации демонстрационного экзамена, а также локальных нормативных актов позволило выявить фундаментальные принципы, обеспечивающие прозрачность, объективность и эффективность процедур экзамена в новом формате. Отметим основные.

Принцип добровольности предполагает, что эксперты и преподаватели образовательных учреждений привлекаются к процедурам профессионального тестирования исключительно на основании личного согласия, формируя экспертное сообщество, свободное от внешнего давления.

Принцип объективности реализуется через привлечение независимых квалифицированных специалистов, применение стандартизированных оценочных материалов, прошедших профессиональную проверку, а также внедрение унифицированных организационно-технологических решений для организации экзаменационных площадок.

Принцип независимости оценки гарантирует самостоятельное и беспристрастное участие профессиональных экспертов в анализе как оценочных материалов, используемых на экзамене, так и результатов выступления выпускников.

Принцип доступности подразумевает обеспечение равных возможностей для ознакомления с инфраструктурой площадки профессионального экзамена, а также проведение тренировочных мероприятий, способствующих эффективной подготовке студентов к процедуре демоэкзамена.

Принцип системности проявляется в разработке банка оценочных материалов на основе профессиональных и образовательных стандартов, привлечении отраслевых экспертов для реализации процедуры оценки, детальном анализе итоговых результатов, выявлении профессиональных, а также образовательных дефицитов у экзаменуемых и формировании индивидуальных программ профессионального развития. На основании этих результатов осуществляется актуализация образовательных программ педагогической направленности.

Принцип открытости проявляется в максимальной прозрачности информирования участников экзамена, представителей экспертного сообщества и широкой общественности о целях, задачах и организационных аспектах независимых оценочных процедур, а также особенностях проведения демонстрационного экзамена.

Данный подход обеспечивает целостность, независимость и высокое качество подтверждения профессиональной подготовки педагогических кадров [Порядок организации … , 2023]. Основные отличия новой и традиционной форм государственного экзамена представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнение традиционной формы итогового экзамена в вузе и демонстрационного (профессионального) экзамена

Критерий	Традиционный итоговый экзамен	Демонстрационный экзамен
Объект оценки	Теоретические знания и частично умения	Практические профессиональные умения и навыки
Формат проведения	Письменные и устные экзамены, предполагающие ответ на вопросы, рассматривавшиеся в процессе обучения	Выполнение практических заданий в условиях, приближенных к реальной работе; возможна командная работа

Критерий	Традиционный итоговый экзамен	Демонстрационный экзамен
Объективность оценки	Может присутствовать субъективность оценки преподавателей	Высокая за счет стандартизированных показателей и видеозаписи экзамена
Мотивация и обучение студентов	Ориентирован на получение теоретических знаний на занятиях с педагогами вуза	Стимулирует глубокую практическую подготовку, приобретение опыта профессиональной деятельности в образовательных организациях
Технические требования к организации экзамена	Не требует специализированного оборудования и материалов	Необходимо специализированное оборудование, подготовленные площадки и материалы
Соответствие требованиям рынка труда / ожиданиям работодателей	Варьируется, зачастую не отражает актуальных требований работодателей	Высокое – студенты демонстрируют умения, востребованные работодателями
Сложность организации и подготовки	Средняя, не требует особых ресурсов и специальной подготовки студентов	Высокая, требует значительных ресурсов и специальной подготовки студентов к формату экзамена

Сопоставление двух форм итоговой аттестации убедительно показывает, что преимущество демоэкзамена – в ориентации на моделирование реальных педагогических ситуаций и проверку сформированных компетенций, в то время как в ходе традиционного экзамена выпускник демонстрирует преимущественно знаниевый компонент своей профессиональной подготовки.

При разработке комплекта оценочной документации вузы сталкиваются с целым рядом вопросов: какие конкретно умения и навыки необходимо проверить; по каким критериям оценивать ответы выпускников; как организовать саму процедуру сдачи экзамена [Макеева, 2018]. Очевидно, что без ответа на эти вопросы невозможно грамотно организовать подготовку к нему.

Содержание демонстрационного экзамена определяется не только на основе ФГОС ВО по соответствующему направлению. Поскольку в экзаменационную комиссию входят представители работодателя, обязательным условием является учет требований профессиональных стандартов. В частности, при разработке комплекта оценочных материалов для студентов, обучающихся по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям) – Медиакоммуникации», нами были использованы следующие профессиональные стандарты:

1) Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 сентября 2021 г. № 652н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 17 декабря 2021 г., регистрационный № 66403);

2)Профессиональный стандарт «06.013 Специалист по информационным ресурсам», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2014 г. № 629н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 26 сентября 2014 года, регистрационный № 34136);

3) Профессиональный стандарт «06.009 Специалист по продвижению и распространению продукции средств массовой информации», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 4 августа 2014 г. № 535н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 4 сентября 2014 г., регистрационный № 34136).

Кроме того, при составлении задания к демоэкзамену важно учитывать требования цифровизации образования, возможности оценки гибких навыков студентов, в том числе их готовность работать с текстами новой природы [Аниськина, 2023]. Иными словами, задание должно носить комплексный характер и проверять одновременно предметную, методическую, психолого-педагогическую и коммуникативно-цифровую грамотность. Именно эти параметры и были заложены нами в систему оценивания, включающую 2 **группы критериев**.

1. *Группа критериев сформированности общепрофессиональных компетенций:*

1.1. Психолого-педагогическая грамотность;

1.2. Коммуникативно-цифровая грамотность.

2. *Группа критериев сформированности профессиональных компетенций:*

2.1. Предметная грамотность;

2.2. Методическая грамотность.

Группа критериев «Психолого-педагогическая грамотность» позволяет оценить способность аттестуемого осуществлять педагогическую деятельность с учетом возрастных особенностей контингента обучающихся (при этом учитывается уровень сложности материала, его объем и способ изложения); осуществлять индивидуальный подход к обучающимся с особыми образовательными потребностями; планировать и реализовывать действия по развитию у обучающихся познавательной активности (развитие

памяти, внимания, мышления, восприятия, творческих способностей) и личностных особенностей (мотивации к учению, эмпатии, ценностей); создавать / соблюдать условия здоровьесбережения обучающихся (участников образовательного события); использовать воспитательный потенциал содержания учебного занятия (образовательного события).

Группа критериев «Коммуникативно-цифровая грамотность» направлена на оценку навыков профессиональной коммуникации выпускника в соответствии с языковыми нормами; его способности организовать взаимодействие с обучающимися, используя адекватный стиль общения и проявляя умение владеть аудиторией; владения современными информационно-коммуникационными технологиями при подготовке наглядных материалов (презентации) к занятию; умения разрабатывать цифровые образовательные ресурсы (интерактивные задания, сервисы для организации совместной работы, онлайн-тесты и пр.) в учебном процессе; владения навыками применения цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе.

Группа критериев «Предметная грамотность» позволяет оценить готовность выпускника выбирать содержание и уровень сложности материала, его объем и способ изложения в соответствии с заявленной темой, целями занятия и уровнем подготовки обучающихся; владение основными научными понятиями предметной области; навыки использования профессиональных ресурсов при подготовке к занятию, способность подбирать профессионально ориентированный дидактический материал для реализации поставленной цели, привлекать знания из различных предметных областей на основе междисциплинарного подхода.

Группа критериев «Методическая грамотность» позволяет оценить готовность аттестуемого применять методы и способы обучения и воспитания в соответствии с заявленными целями учебного занятия (образовательного события); вовлекать обучающихся (участников образовательного события) в процесс целеполагания; организовывать обоснованное чередование форм работы (фронтальной, индивидуальной, парной и групповой); использовать различные формы оценивания учебных достижений обучающихся (участников образовательного события), в том числе самооценивания.

За 2 дня до экзамена студент получает задание, которое в значительной мере отличается от традиционных билетов. Помимо указания темы занятия, которое необходимо подготовить и провести студенту, билет содержит следующую информацию: 1) образовательные результаты, которых необходимо достичь в ходе занятия; 2) форма урока; 3) характеристика контингента обучающихся.

Студент имеет возможность скорректировать (чаще – дополнить) образовательные результаты, но должен обязательно отразить это в технологической карте. Необходимость включения образовательных результатов в билет продиктована тем, чтобы мотивировать выпускников работать над формированием разных универсальных учебных действий обучающихся.

Из всех возможных форм занятий на экзамен мы решили вынести три наиболее часто используемые:

1) лекцию как форму теоретического обучения;

2) практическое занятие;

3) урок обобщающего повторения.

Независимо от выпавшей студенту формы занятия он обязан включить в демонстрируемый урок активные / интерактивные формы работы.

При характеристике контингента мы используем следующие формулировки: обучающиеся СПО; обучающиеся по программам дополнительного образования. Кроме того, студент получает и описание контингента: группа с высокой / низкой мотивацией к обучению, включающая «одаренного» / неуспевающего/ слабовидящего ученика. Выбор именно этих групп детей с особыми образовательными потребностями продиктован тем, что они, во-первых, встречаются наиболее часто, во-вторых, позволяют студенту показать особые приемы работы с ними. Мы сознательно не включили в этот перечень такие категории детей с особыми образовательными потребностями, как дети в трудной жизненной ситуации, дети-сироты и т. п., так как в течение 15–20-минутного занятия невозможно выстроить работу, направленную на решение проблем таких детей.

Одним из самых сложных вопросов при разработке процедуры экзамена стало определение формата занятия: должен ли студент разработать традиционный 45-минутный урок, а затем показать комиссии фрагмент урока на 15–20 минут или ему необходимо провести и показать завершенное занятие продолжительностью до 20 минут. В пользу первого подхода можно привести следующие аргументы: привычный формат, опыт проведения студентами 45-минутных заня-

тий на практике, наличие примеров качественных уроков, которые могут быть использованы в качестве образца для подражания. Однако в этом случае экспертам сложно оценить, достигнуты ли все запланированные образовательные результаты. Опыт показал, что студенты избегают проводить такие этапы, как целеполагание и рефлексия, как самые сложные для формулирования и реализации этапы урока.

Проанализировав опыт других вузов, мы приняли решение предложить студентам провести завершенное занятие, в рамках которого выпускник должен мотивировать обучающихся к изучению темы, определить вместе с ними цель занятия, организовать их работу по освоению знаний / умений, а затем оценить работу обучающихся и провести рефлексию. Конечно, такой формат налагает определенные ограничения: студенты должны четко продумать хронометраж каждого этапа, отобрать материал для изучения и наиболее подходящие методы и приемы, что удается далеко не каждому.

Алгоритм представления задания экзаменационной комиссии включает следующие действия:

1) сообщить экспертам о готовности представить задание;

2) провести занятие;

3) сообщить экспертам о завершении представления задания;

4) ответить на вопросы экспертов.

Лимит времени на представление задания (на 1 экзаменующегося) – 15–20 минут.

После завершения фрагмента урока экзаменационная комиссия может задать экзаменующемуся дополнительные вопросы как по самому занятию, так и по технологической карте, составленной студентом. В технологической карте студент описывает цели и задачи занятия, его этапы, указывает используемые методы и цифровые инструменты, в том числе те инструменты, что разработаны самим студентом.

Таким образом, демонстрационный экзамен позволяет провести комплексную оценку как профессиональных компетенций выпускника, так и его цифровых и коммуникативных навыков. О последних речь пойдет в следующем разделе.

Риторические аспекты подготовки к демонстрационному экзамену в педагогическом вузе

Опыт проведения итоговой аттестации выпускников в формате демонстрационного экзамена на направлении «Профессиональное обучение – Медиакоммуникации» факультета русской филологии и культуры ЯГПУ им. К. Д. Ушинского позволил выявить ряд проблем, связанных, прежде всего, с речевой культурой студентов.

В науке прочно закрепились понятия речевой культуры и культуры речи. Однако это не одно и то же. Речевая культура – это составная часть культуры народа, связанная с использованием языка. Она включает *язык* в его социальных и функциональных разновидностях, *формы воплощения* речи (устную и письменную), *совокупность* общезначимых речевых *произведений* на данном языке, *систему* речевых жанров, *обычаи* и *правила* общения, *речевой этикет*, закрепленные в языке *картины мира*. Речевая культура означает умение выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели, социальной и функциональной роли коммуникантов, их взаимоотношений.

Требования к речевой культуре содержат в себе три компонента: а) **нормативный** (безупречное владение литературной нормой), б) **этический** (соблюдение в определенных ситуациях некоторых правил языкового поведения (ср. речевой этикет), в) **коммуникативный** (использование средств языка, соответствующих теме и цели общения). Следовательно, речевая культура включает в себя не только культуру речи, но и культуру общения и культуру мышления [Михальская, 2019].

Понятия речевого поведения и речевой культуры актуализировались с внедрением в систему образования компетентностного подхода, когда коммуникация вошла в перечень ключевых компетенций (наряду с критическим мышлением, креативностью и кооперацией), а Soft-коммуникационные навыки заняли лидирующую позицию среди всех гибких (надпрофессиональных) навыков. Назовем лишь некоторые из них:

- грамотно выражать мысли,
- слушать и понимать собеседника,
- публично выступать и проводить презентации,
- в целом эффективно общаться с разными адресатами.

Развитие и оттачивание этих навыков неуклонно ведет к формированию и становлению коммуникативно компетентной личности. Что же входит в понятие коммуникативной компетентности? Во-первых, этикетная выверенность речи (уважительное отношение к собеседнику, устойчивый коммуникативный баланс, равноправные условия диалога); во-вторых, умение правильно

определять речевую ситуацию (экстралингвистические факторы: сфера общения, обстановка, адресат, цель общения) и выстраивать речевое поведение с учетом ее особенностей; в-третьих, знание и соблюдение законов общения (закон этической ответственности, закон адресации информации, закон этикетной выверенности речи, закон эмоционального реагирования, закон персонификации информации); в-четвертых, знание и хорошее владение русским языком (статус языковой личности); в-пятых, хорошее владение всеми видами речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо); и, наконец, в-шестых, богатый опыт речевой деятельности (статус коммуникативной личности).

Ради справедливости следует сказать, что в силу уникальных особенностей современного поколения Z для многих его представителей развитие речевых и коммуникативных навыков объективно составляет очень непростую задачу. Выделим ключевые особенности зумеров:

- приоритет виртуальной жизни над реальной (они находятся в сети 24 часа 7 дней в неделю),
- преобладание визуального знака над вербальным (схемы, иллюстрации, графики, видео скажут им гораздо больше, чем увесистые тома учебной литературы),
- склонность к геймификации (значительно увеличивается эффективность обучения при использование игровых элементов в неигровом контексте для достижения реальных целей),
- и, наконец, изменение когнитивных способностей (очевидный переход от линейного мышления к сетевому; цифровая амнезия, когда гаджету делегируется роль резервуара памяти и запоминается не содержание важного материала, а место, где его оставили; снижение концентрации внимания и изменение механизмов переключения и распределения внимания; необходимость эффективно распределять ограниченные ресурсы в условиях многозадачности).

Все эти когнитивные способности в полной мере определяют и особенности *восприятия* текстовой информации современной молодежи, и прежде всего, неполноценное восприятие «линейной» информации, когда предпочтение отдается работе с информационными «кластерами» (короткий текст + визуальная поддержка + аудиосопровождение), а хорошая ориентация внутри отдельно взятого текста вполне коррелирует с неумением видеть контексты / интертекстуальное поле. Что же касается непосредственного устного живого *общения*, то его зумеры старательно избегают, отдавая предпочтение письменным формам коммуникации [Ухова, 2022].

Анализ речевого поведения выпускников в ходе проведения демонстрационного экзамена позволил выявить следующие, очевидные вследствие высказанного выше, проблемы:

- отсутствует умение отбирать и структурировать нужный материал (отделять главное от второстепенного),
- отсутствует умение пояснять абстрактную мысль на конкретных примерах (изъяны абстрактно-логического мышления),
- отсутствует умение переводить письменный текст в режим устного высказывания (присвоение текста),
- отсутствует умение организовать диалог с аудиторией, давать обратную связь обучающимся,
- отсутствует эмоциональная эмпатия,
- отсутствие коммуникативной позиции (учитель – лидер),
- наличие грубых логических ошибок (нарушение закона тождества),
- боязнь аудитории,
- смазанная нечеткая речь.

Следует отметить, что большинство этих проблем решается в ходе курсов по (медиа) риторике, где последняя трактуется и как стратегия и тактика речевого поведения (М. В. Ломоносов) [цит. по: Михальская, 2019], и как теория и мастерство эффективной речи (А. К. Михальская) [Михальская, 2019]. Под эффективной речью понимается речь *целесообразная* (соответствующая цели говорящего, которая формулируется не для себя, а через аудиторию), *воздействующая* (строго ориентированная на адресата сообщения) и *гармонизирующая* (субъект-субъектная коммуникация, где адресат выступает активным субъектом коммуникации).

Подготовка специалиста для той или иной профессиональной сферы требует формирования инструментальных умений в связи с анализом и порождением высказываний, речевым поведением в актуальных ситуациях общения. Вот почему необходимо обобщить имеющиеся речеведческие знания и включить их в контекст исторически сложившейся системы знаний о речевом общении, тексте как продукте речевой деятельности, о значимых этапах создания текста, то есть системы знаний, которыми обладает риторика как наука. И, конечно, в первую очередь необходимо совершенствовать практический коммуникативный опыт студентов.

По нашему глубокому убеждению, эффективное высказывание есть риторическое произведение. Риторичность текста / высказывания определяется наличием в нем трех составляющих – категорий риторики, которые в полной мере влияют и на эффективность коммуникации в целом: *этос* (этически нравственная позиция говорящего), *логос* (доказательность / обоснованность своей позиции), *пафос* (неравнодушное отношение к предмету речи). Наличие этих параметров в тексте неизбежно ведет к конструированию подлинного ДИАЛОГА с собеседником / аудиторией как формы субъект-субъектного взаимодействия [Ухова, 2021].

Этому же способствует и соблюдение законов риторики, где первый и главный (вертикальный) *закон гармонизирующего диалога* свидетельствует о том, что подлинное человеческое общение, и публичное в частности, может протекать только в равноправном взаимодействии всех его участников, а все остальные законы сработают только в режиме диалога. *Закон ориентации и продвижения собеседника* / аудитории требует от говорящего четкого построения плана высказывания, дискретной подачи материала, грамотных переходов от одной содержательной мысли к другой, использования мостиковых предложений, обеспечивающих логические связи, стройность и целостность высказываемых мыслей, и метатекстовых конструкций, указывающих на последовательность мыслей, порядок изложения, то есть всего того, что обеспечивает собеседнику / аудитории эффективную навигацию по «карте мысли» и «карте речи» говорящего. Соблюдение *закона эмоциональности речи* мотивирует адресанта быть неравнодушным и выразительным в своем стремлении донести, обосновать или доказать свою идею / мысль / позицию, а *закон удовольствия* позволяет оценить результат состоявшейся или по разным причинам не состоявшейся коммуникации [Михальская, 2019].

Риторический канон создания речевого произведения, в свою очередь, охватывает все этапы текстопорождения и текстовыражения. На этапе **инвенции** (изобретения) продумывается предмет речи, формулируется цель (задача, интенция) говорящего, отбираются соответствующие цели топы («общие места»). На этапе **диспозиции** (расположения) продумывается логика и структура будущего высказывания в соответствии с релевантным типом речи (описание, повествование, рассуждение), выбирается процесс развертывания мысли (дедукция – индукция), целесообразно располагаются смысловые модели (топы), служащие инструментом для развития содержания речи. Процедура **элокуция** (украшение) – завершающий этап построения текста, когда обдуманное содержание обретает словесную форму, продуктивную для говорящего и аттрактивную для слушающего / аудитории.

Оставшиеся две процедуры риторического канона напрямую связаны с подготовкой речевого произведения к публичной презентации. Текст адаптируется к устной форме воплощения, насыщается приемами диалогизации, присваивается и запоминается (процедура **меморио**). Последняя процедура риторического канона (**акцио гипокризис**) требует от говорящего исполнительского мастерства, а именно: управления речевым дыханием, владения голосом, развитой артикуляции и дикционной четкости, эффективного невербального сопровождения (внешний вид, манера, поза, жесты, взгляд, движение).

Таким образом, риторические основы речевого поведения студента – важная ступень профессиограммы будущего специалиста. Умение ориентироваться в речевой ситуации профессионального общения, определять коммуникативную стратегию и формировать коммуникативные тактики речевого поведения, умение гибко использовать систему риторических техник для достижения прогнозируемого результата – все это основы общериторических знаний и навыков, так необходимых будущему педагогу.

Безусловно, в рамках одной дисциплины невозможно решить весь спектр задач по формированию речевой культуры студентов. Именно поэтому в учебный план направления «Профессиональное обучение – Медиакоммуникации» были включены и систематизированы (по годам обучения и степени сложности коммуникативных продуктов) курсы, в рамках которых обучающиеся приобретают необходимый коммуникативно-речевой опыт как в режиме устного, так и в режиме письменного общения. В самом общем виде перечень дисциплин выглядит следующим образом:

– Русский язык. Речевые практики (1 курс);

– Технология проектирования и создания медиатекстов (1–2 курс);

– Риторические основы медиакоммуникаций (2 курс);

– Медиариторика (2 курс);

– Техника речи (3 курс);

– Учебная информационно-коммуникационная практика (3 курс);

– Методика профессионального обучения (3 курс);

– Разработка и производство медиапродукта (4 курс).

В рамках дисциплины *«Русский язык. Речевые практики»* студенты знакомятся с основами культуры речи (прежде всего с нормативным и этическим аспектами) и приобретают первый коммуникативный опыт. Курс *«Технология проектирования и создания медиатекстов»* направлен на развитие навыков редактирования и создания профессионально значимого письменного текста разной жанрово-стилевой направленности. В рамках дисциплины *«Риторические основы медиакоммуникаций»* студенты знакомятся с законами формальной логики и основами теории аргументации, совершенствуя приобретенные навыки в ходе дебатных сессий (между одногруппниками и студентами других направлений подготовки). В тренингах по *технике речи* отрабатываются навыки речевого дыхания, правильной голосоподачи, артикуляционной моторики и дикционной четкости. В рамках *учебной информационно-коммуникационной практики* студенты совершенствуют навыки копирайтинга и SMM, освещая значимые для факультета и направления события образовательной и общественной жизни, в курсе *«Методика профессионального обучения»* моделируется ситуация педагогического общения и формируется коммуникативная позиция говорящего (учитель / педагог – лидер), отрабатываются навыки ведения учебного диалога, адаптации учебного материала в соответствии с особенностями аудитории, а на выпускном курсе студенты создают и защищают телевизионные проекты острой социальной направленности, разрабатывают и производят корпоративные (имиджевые) видеопродукты об истории факультета «Листаем страницы истории факультета», формируя архивную базу ФРФиК.

Кроме того, в соответствии с учебным планом обучающиеся ведут серьезную научно-исследовательскую деятельность. Подготовленные в течение двух лет (2–3 курсы) курсовые проекты проходят обязательную публичную защиту, а результаты научно-исследовательских работ проходят обязательную апробацию на студенческих конференциях. Основные теоретические положения исследований и итоги практической реализации научной идеи защищаются в ходе научной дискуссии.

Таким образом, на протяжении всего периода обучения в бакалавриате студенты приобретают опыт самопрезентации, публичного выступления, педагогического диалога, участия в дискуссии, создания коммуникативных продуктов разной степени сложности и жанрового воплощения.

Однако формирование и развитие речевой культуры требует системного и комплексного подхода, который не может ограничиваться только учебной ситуацией. Безусловно, определенное влияние оказывает естественная (свободная) коммуникативная среда (общение с ровесниками, педагогами, наставниками и т. д.), но гораздо важнее создавать искусственную речевую среду, или по определению Л. П. Федоренко, «развивающую речевую среду» – ту, которая активизирует процесс развития речевых коммуникаций, раскрывает речевой потенциал студентов, стимулирует речевые коммуникации и в которой развивающий потенциал не складывается стихийно, а носит планомерный и последовательный характер, направляет коммуникативную деятельность [Федоренко, 1977].

К развивающей речевой среде вуза прежде всего относится система внеаудиторных мероприятий образовательного, культурного, воспитательного, общественно значимого, профессионально ориентированного, просветительского характера, требующая серьезной, многомерной и многовекторной коммуникативной поддержки и качественного медиасопровождения [Ухова, 2023]. Во всех вузовских мероприятиях факультет русской филологии и культуры ЯГПУ им. К. Д. Ушинского принимает самое активное участие, а с целью полноценного освещения студенческой общественной жизни на факультете был создан Медиацентр, ключевые позиции в котором занимают студенты направления «Профессиональное обучение – Медиакоммуникации», выступая, в числе прочего, и в роли копирайтеров, и в роли спикеров на мастер-классах, и в роли волонтеров и медиаволонтеров, и в роли модераторов крупных мероприятий («Медианеделя на филфаке», «Последний звонок», «Посвящение в первокурсники», «Показ телевизионных проектов» и др.). Еще одной площадкой для формирования и совершенствования коммуникативной компетенции и приобретения необходимого медиаопыта стали страницы кафедры журналистики и медиакоммуникаций и научно-просветительского проекта «Русский логос» в социальной сети ВКонтакте.

Однако сегодня можно не ограничиваться рамками образовательного учреждения: городская среда предоставляет большое количество

возможностей принять участие в конкурсах, квизах, обсуждениях, дискуссиях, дебатах, то есть там, где есть перспектива совершенствовать свои коммуникативные навыки. Студенты принимают активное участие в Днях славянской письменности и культуры в Ярославском музее-заповеднике, участвуя в дебатах между направлениями в экспозиции «Слово о полку Игореве» (зачетное мероприятие по дисциплине «Медиариторика»), в обсуждении актуального неигрового кино в клубе документального кино «ДОКер в Ярославле», в качестве волонтеров и медиаволонтеров «Тотального диктанта» и т. д.

Таким образом, системная и комплексная работа по развитию и совершенствованию речевой культуры и коммуникативных навыков студентов и создание развивающей речевой среды позволит, с одной стороны, улучшить качество предъявления на демоэкзамене профессионально значимых доминант в учебном диалоге, а с другой – обеспечить эффективное позиционирование методических / педагогических идей и грамотную самопрезентацию.

Заключение

Введение демонстрационного экзамена в систему итоговой аттестации выпускников вузов является важным и инновационным шагом в формировании профессиограммы будущего специалиста. Особенно актуальным это представляется в педагогических вузах, когда вчерашний студент, выступая в роли педагога, имеет уникальную возможность продемонстрировать все необходимые компетенции предметного, методического, психолого-педагогического и коммуникативно-цифрового толка. Это подтверждают и отзывы работодателей-экспертов, которые уверены, что классический экзамен не в полной мере позволял выявить практические навыки выпускников, а в ходе демоэкзамена, напротив, можно и проверить знания материала по профилю, и получить представление о педагогических компетенциях и навыках выпускника.

Однако получить целостное представление о готовом к профессиональной деятельности специалисте возможно только по его речекоммуникативному поведению, а значит, особое внимание в системе профессиональной подготовки студентов следует уделять основам общериторических знаний и навыков (умение ориентироваться в речевой ситуации профессионального общения, определять коммуникативную стратегию и формировать коммуникативные тактики речевого поведения, умение гибко использовать систему риторических техник для достижения прогнозируемого результата), делать это системно и комплексно, создавая условия для приобретения коммуникативного опыта как в учебной, так и во внеучебной деятельности – искусственной развивающей речевой среде, которая активизирует процесс развития речевых коммуникаций, раскрывает речевой потенциал студентов, стимулирует речевые коммуникации.

Библиографический список

1. Андриенкова Ю. Д. К вопросу о независимой оценке качества подготовки обучающихся в вузе / Ю. Д. Андриенкова, П. Н. Медведев, Д. В. Малий // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 82–91.

2. Аниськина Н. В. Использование текстов новой природы на уроках русского языка: источники текстов и методы работы с ними // Функциональная грамотность: новые дидактические решения и методические императивы : мат. междун. научно-практ. конф.. Сер. «Новая дидактика». Ярославль, 2023. С. 188–196.

3. Воронушкина О. В. Демонстрационный экзамен в педагогическом вузе: первые результаты // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 4 (57). С. 7–16.

4. Воронушкина О. В. Критерии экспертизы заданий демонстрационного экзамена в педагогическом вузе / О. В. Воронушкина, Л. А. Каирова // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6 (103). С. 267–270.

5. Давыдова Н. Н. Практика введения демонстрационного экзамена как новая форма государственной аттестации в вузе / Н. Н. Давыдова, М. Л. Кусова, А. А. Симонова // Педагогическое образование в России. 2024. № 1. С. 21–32.

6. Дубаков А. В. Демонстрационный (профессиональный) экзамен как инновационная форма итогового контроля в системе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка / А. В. Дубаков, Е. А. Кандирова // KANT. 2024. № 4 (53). С. 409–414.

7. Козина О. В. Демонстрационный экзамен как форма контроля профессиональных компетенций будущего педагога / О. В. Козина, Е. Н. Меркулова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 9 (192). С. 10–15.

8. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года // Учительская газета. 2022. № 27.

9. Макеева Г. А. Демоэкзамен как независимая оценка качества освоения образовательных программ / Г. А. Макеева, Н. А. Воробьева // Проблемы опережающей подготовки рабочих кадров на основе стандартов Worldskills : сб. мат. межрегион. научно-практ. конф. Москва : МГПУ, ООО «А-Приор», 2018. С. 27–31.

10. Михальская А. К. Риторика : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки 45.03.01 «Филология», 42.03.02 «Журналистика», 38.03.02 «Менеджмент» (квалификация (степень) «бакалавр»). Москва : Инфра-М, 2019. 478 с.

11. Находкина М. Д. Профессиональный (демонстрационный) экзамен как эффективный инструмент независимой оценки компетенций выпускников высшего и среднего педагогического образования / М. Д. Находкина, В. В. Находкин // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-3. С. 182–184.

12. Новости Минпросвещения // Министерство просвещения Российской Федерации : сайт. URL: https://edu.gov.ru/press/10115/bolee-392-tysyach-vypusknikov-kolledzhey-i-tehnikumov-sdali-demoekzamen-v-iyune/ (дата обращения: 17.05.2025).

13. Пирожникова А. М. Стандарты WorldSkills в подготовке бакалавров педагогического образования: демонстрационный экзамен в рамках итоговой аттестации / А. М. Пирожникова, Е. И. Овчинникова, Т. С. Лысикова // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16, № 2 (55). С. 178–192.

14. Порядок организации и проведения профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки: утв. 7.06.2023. URL: https://mgppu.ru/files/galleries/documents/f169680b2c901baab2c04803febfbd27.pdf (дата обращения: 23.09.2025).

15. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/ (дата обращения: 25.09.2025).

16. Стариченко Б. Е. Особенности проведения демонстрационного экзамена в вузе / Б. Е. Стариченко, Л. В. Сардак // Педагогическое образование в России. 2023. № 2. С. 123–132.

17. Ухова Л. В. Педагогическое общение в цифровой среде: к проблеме адиабатического образования // Педагогическая риторика и речеведение в цифровую эпоху : мат. XXIV междун. научно-практ. конференции. Москва, 2021. С. 288–294.

18. Ухова Л. В. Медиариторика в вузе: содержание и перспективы дистанционного обучения // Риторика и речекоммуникативные дисциплины в науке и практике современного общества : сб. мат. XXV междун. научн. конф. по риторике. Москва, 2022. С. 461–467.

19. Ухова Л. В. Читательская грамотность участников образовательного процесса: проблемы, пути решения, перспективы / Л. В. Ухова, Н. В. Аниськина // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 36–43.

20. Федоренко Л. П. Опыт и теория обучения русскому языку // Русский язык в школе. 1977. № 6. С. 77–81.

21. Voronushkina O. V. Methodology of independent assessment of the teacher training quality in the form of a demonstration exam at a university / O. V. Voronushkina, I. V. Lapina // Pedagogical Journal of Kazakhstan. 2024. T. 2. C. 36–51.

Reference list

1. Andrienkova Ju. D. K voprosu o nezavisimoj ocenke kachestva podgotovki obuchajushhihsja v vuze = On the issue of independent assessment of the quality of students training at the university / Ju. D. Andrienkova, P. N. Medvedev, D. V. Malij // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2021. № 2. S. 82–91.

2. Anis'kina N. V. Ispol'zovanie tekstov novoj prirody na urokah russkogo jazyka: istochniki tekstov i metody raboty s nimi = Using texts of a new nature in Russian language lessons: sources of texts and methods of working with them // Funkcional'naja gramotnost': novye didakticheskie reshenija i metodicheskie imperativy : mat. mezhdun. nauchno-prakt. konf.. Ser. «Novaja didaktika». Jaroslavl', 2023. S. 188–196.

3. Voronushkina O. V. Demonstracionnyj jekzamen v pedagogicheskom vuze: pervye rezul'taty = Demonstration exam at a pedagogical university: first results // Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 4 (57). S. 7–16.

4. Voronushkina O. V. Kriterii jekspertizy zadanij demonstracionnogo jekzamena v pedagogicheskom vuze = Criteria for examination of tasks for the demonstration exam at a pedagogical university / O. V. Voronushkina, L. A. Kairova // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2023. № 6 (103). S. 267–270.

5. Davydova N. N. Praktika vvedenija demonstracionnogo jekzamena kak novaja forma gosudarstvennoj attestacii v vuze = The practice of introducing a demonstration exam as a new form of state certification at a university / N. N. Davydova, M. L. Kusova, A. A. Simonova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2024. № 1. S. 21–32.

6. Dubakov A. V. Demonstracionnyj (professional'nyj) jekzamen kak innovacionnaja forma itogovogo kontrolja v sisteme professional'noj podgotovki budushhih uchitelej inostrannogo jazyka = Demonstration (professional) exam as an innovative form of final control in the training system for future foreign language teachers / A. V. Dubakov, E. A. Kandirova // KANT. 2024. № 4 (53). S. 409–414.

7. Kozina O. V. Demonstracionnyj jekzamen kak forma kontrolja professional'nyh kompetencij budushhego pedagoga = Demonstration exam as a form of control of professional competencies of the future teacher / O. V. Kozina, E. N. Merkulova // Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. № 9 (192). S. 10–15.

8. Koncepcija podgotovki pedagogicheskih kadrov dlja sistemy obrazovanija na period do 2030 goda = The concept of training teachers for the education system for the period up to 2030 // Uchitel'skaja gazeta. 2022. № 27.

9. Makeeva G. A. Demojekzamen kak nezavisimaja ocenka kachestva osvoenija obrazovatel'nyh programm =

Demo exam as an independent assessment of the quality of mastering educational programs / G. A. Makeeva, N. A. Vorob'eva // Problemy operezhajushhej podgotovki rabochih kadrov na osnove standartov Worldskills : sb. mat. mezhregion. nauchno-prakt. konf. Moskva : MGPU, OOO «A-Prior», 2018. S. 27–31.

10. Mihal'skaja A. K. Ritorika = Rhetoric: uchebnik dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchajushhihsja po napravlenijam podgotovki 45.03.01 «Filologija», 42.03.02 «Zhurnalistika», 38.03.02 «Menedzhment» (kvalifikacija (stepen') «bakalavr»). Moskva : Infra-M, 2019. 478 s.

11. Nahodkina M. D. Professional'nyj (demonstracionnyj) jekzamen kak jeffektivnyj instrument nezavisimoj ocenki kompetencij vypusknikov vysshego i srednego pedagogicheskogo obrazovanija = Professional (demonstration) exam as an effective tool for independent assessment of the competencies of graduates with higher and secondary pedagogical education / M. D. Nahodkina, V. V. Nahodkin // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2022. № 77-3. S. 182–184.

12. Novosti Minprosveshhenija = News of the Ministry of Education // Ministerstvo prosveshhenija Rossijskoj Federacii : sajt. URL: https://edu.gov.ru/press/10115/bolee-392-tysyach-vypusknikov-kolledzhey-i-tehnikumov-sdali-demoekzamen-v-iyune/ (data obrashhenija: 17.05.2025).

13. Pirozhnikova A. M. Standarty WorldSkills v podgotovke bakalavrov pedagogicheskogo obrazovanija: demonstracionnyj jekzamen v ramkah itogovoj attestacii = WorldSkills standards in the preparation of bachelors in pedagogical education: demonstration exam as part of the final certification / A. M. Pirozhnikova, E. I. Ovchinnikova, T. S. Lysikova // Pedagogicheskij IMIDZh. 2022. T. 16, № 2 (55). S. 178–192.

14. Porjadok organizacii i provedenija professional'nyh (demonstracionnyh) jekzamenov po osnovnym obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovanija UGSN 44.00.00 Obrazovanie i pedagogicheskie nauki: utv. 7.06.2023 = The procedure for organizing and conducting professional (demonstration) exams in the main educational programs of higher education with group code 44.00.00 Education and pedagogical sciences: approved. 7.06.2023. URL: https://mgppu.ru/files/galleries/documents/f169680b2c901baab2c04803febfbd27.pdf (data obrashhenija: 23.09.2025).

15. Rasporjazhenie Pravitel'stva RF ot 24 ijunja 2022 g. № 1688-r O Koncepcii podgotovki pedagogicheskih kadrov dlja sistemy obrazovanija na period do 2030 g. = Order of the Government of the Russian Federation of June 24, 2022 № 1688-r On the Concept of Training Teaching Staff for the Education System for the Period up to 2030. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/ (data obrashhenija: 25.09.2025).

16. Starichenko B. E. Osobennosti provedenija demonstracionnogo jekzamena v vuze = Features of the demonstration exam at the university / B. E. Starichenko, L. V. Sardak // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2023. № 2. S. 123–132.

17. Uhova L. V. Pedagogicheskoe obshhenie v cifrovoj srede: k probleme adiabaticheskogo obrazovanija = Pedagogical communication in digital environment: to the problem of adiabatic education // Pedagogicheskaja ritorika i rechevedenie v cifrovuju jepohu : mat. XXIV mezhdun. nauchno-prakt. konferencii. Moskva, 2021. S. 288–294.

18. Uhova L. V. Mediaritorika v vuze: soderzhanie i perspektivy distancionnogo obuchenija = Media audience at the university: content and prospects of distance learning // Ritorika i rechekommunikativnye discipliny v nauke i praktike sovremennogo obshhestva : sb. mat. XXV mezhdun. nauchn. konf. po ritorike. Moskva, 2022. S. 461–467.

19. Uhova L. V. Chitatel'skaja gramotnost' uchastnikov obrazovatel'nogo processa: problemy, puti reshenija, perspektivy = Reading literacy of participants in the educational process: problems, solutions, prospects / L. V. Uhova, N. V. Anis'kina // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 2 (131). S. 36–43.

20. Fedorenko L. P. Opyt i teorija obuchenija russkomu jazyku = Experience and theory of teaching the Russian language // Russkij jazyk v shkole. 1977. № 6. S. 77–81.

21. Voronushkina O. V. Methodology of independent assessment of the teacher training quality in the form of a demonstration exam at a university / O. V. Voronushkina, I. V. Lapina // Pedagogical Journal of Kazakhstan. 2024. T. 2. S. 36–51.

Статья поступила в редакцию 15.09.2025; одобрена после рецензирования 10.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 15.09.2025; approved after reviewing 10.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

Научная статья
УДК 37.035.6(510)
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-68
EDN: MIPDRX

Ретроспектива развития детской пионерской организации в Китае

Ли Бо[1], Роза Алексеевна Валеева[2]
[1]Аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, 18
[2]Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет. 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, 18
[1]bolee1552@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0005-2084-1215
[2]valeykin@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8312-4054

Аннотация. Целью данной статьи является выявление и раскрытие исторических этапов развития организации юных пионеров Китая. В статье в качестве методов исследования использованы методы анализа исторической документации, сравнительного и институционального анализа. Показано, что эволюция пионерской организации Китая тесно связана с политическими и социальными изменениями в стране, а организационная структура, деятельность и идеология корректировались в соответствии с изменениями времени. Статья разделена на пять частей в соответствии с этапами развития пионерской организации. В первой части исследуются истоки организации: от появления раннего прототипа до организационного строительства на революционной основе, а также ее роль и функции в ходе войн сопротивления и освобождения. Во второй части рассматривается развитие организации после образования Китайской Народной Республики, включая расширение ее образовательных функций. В третьей части анализируется ее разрушение и трансформация под влиянием «Культурной революции». Далее рассматривается восстановление и реконструкция после реформ и открытости, включая пересмотр устава организации и одновременное продвижение практического образования. В заключительной части статьи анализируются преобразования и инновационное развитие в новом веке, включая инновации в области образования и деятельности с учетом возрастных особенностей, создание образовательных платформ в век информационных технологий. Данный материал может содействовать получению систематизированных знаний об истории развития пионерской организации Китая в новую эпоху.

Ключевые слова: юные китайские пионеры; массовая детская организация; Коммунистическая партия Китая; история развития; организационная система; функциональная деятельность; трансформация

Для цитирования: Ли Бо, Валеева Р. А. Ретроспектива развития детской пионерской организации в Китае // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 68–79. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-68. https://elibrary.ru/MIPDRX

Original article

Retrospective of the children's pioneer organization in China development

Li Bo[1], Roza A. Valeeva[2]
[1]Post-graduate student, Kazan (Volga Region) federal university. 420008, Kazan, Kremlevskaya st., 18
[2]Doctor of pedagogical sciences, professor, head of the pedagogy department, institute of psychology and education, Kazan (Volga Region) federal university. 420008, Kazan, Kremlevskaya st., 18
[1]bolee1552@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0005-2084-1215
[2]valeykin@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-8312-4054

Abstract. This article aims to identify and uncover the historical stages of the development of the Young Pioneers of China. The research utilizes methods of historical documentation analysis, comparative analysis, and institutional analysis. The article shows that the evolution of the pioneer organization in China is closely related to the political and social changes in the country, and the organizational structure, activities and ideology have been adjusted in accordance with the changes of the times. The paper is divided into five parts, corresponding to the stages of the Young Pioneers' development. Part one examines the origins of the organization, from the emergence of an early prototype to organizational construction on a revolutionary foundation, as well as its role and functions during the wars of resistance and liberation.

© Ли Бо, Валеева Р. А., 2025

Part two examines the development of the organization after the founding of the People's Republic of China, including the expansion of its educational functions. Part three analyzes its collapse and transformation under the influence of the Cultural Revolution. Part four examines the restoration and reconstruction after reform and opening up, including the revision of the organization's charter and the simultaneous promotion of practical education. Part five analyzes the transformation and innovative development in the new century, including innovations in education and activities tailored to age-appropriate characteristics, and the creation of educational platforms in the information age. This research can contribute to the acquisition of systematic knowledge about the historical development of the Young Pioneers of China in the new era.

Key words: chinese young pioneers; mass children's organization; Communist party of China; history of development; organizational system; functional activity; transformation

For citation: Li Bo, Valeeva R. A. Retrospective of the children's pioneer organization in China development. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 68-79. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-68. https://elibrary.ru/MIPDRX

Введение

Организация китайских пионеров является массовой организацией для детей и молодежи под руководством Коммунистической партии Китая. С момента своего создания «Юные пионеры Китая» – уникальная организация по воспитанию и обучению детей и подростков под руководством партии. Опираясь на пропагандистскую и образовательную политику партии, организация стремится воспитывать подрастающее поколение с непоколебимыми идеалами и убеждениями, устойчивыми моральными качествами и всесторонним развитием. На разных этапах истории пионеры играли роль связующего звена с партией, были тесно связаны с ее центральными задачами. Пионерская организация играет важную роль в формировании коммунистического мировоззрения, взглядов на жизнь и ценностей детей и подростков. Она реализует молодежную политику партии и способствует всестороннему развитию молодых людей, их нравственности, интеллекта и физической подготовки посредством организованных мероприятий. В пионерской организации постоянно внедряются инновационные методы работы в условиях социальных изменений, идет поиск методов воспитания и управления, соответствующих особенностям времени. Можно сказать, что китайские пионеры – это не только важный мост между партией и детьми и молодежью, но и серьезная сила в продвижении и реализации китайской мечты о великом омоложении китайской нации. Развитие пионерии стало воплощением стратегии КПК по воспитанию и образованию молодежи, а ее уникальный опыт и уроки имеют важное значение для сегодняшней и будущей работы.

Развитие китайской пионерской организации неразрывно связано с национальной политикой и социальными преобразованиями, она функционирует как важнейший аспект государственного строительства. В различные исторические периоды пионеры выполняли определенные роли, что отражает национальные политические тенденции и траектории общественного развития. В революционный период как представители детских революционных сил они участвовали в вооруженной борьбе. В эпоху социалистического строительства они способствовали политической стабильности и экономическому развитию, организуя образовательные мероприятия и культивируя социалистические ценности и гражданское сознание. Одновременно, адаптируясь к социальным преобразованиям, пионерская организация постоянно корректировала методы, чтобы отвечать новым требованиям и способствовать развитию молодежи. Поэтому понимание взаимосвязи между развитием пионерской организации и политическими и социальными изменениями в стране не только помогает проанализировать и обобщить исторический опыт, но и направить работу пионеров и идейно-нравственное воспитание молодежи в настоящее время и в будущем.

Анализ исторического опыта развития китайских пионеров содействует не только выяснению их функций и статуса на разных исторических этапах, но и раскрывает внутреннюю логику их организационной эволюции. Благодаря такому обзору, мы сможем лучше понять направленность работы юных пионеров и тем самым и заложить фундамент для их инновационного развития в новую эпоху [Чэнь Лэцзе, 2021].

С момента своего создания китайские пионеры прошли сложный путь развития и трансформации. На протяжении этого пути развитие пионерской организации не только отражает социально-политические изменения, но и показывает, как внедрялись инновации и реформы в новую эпоху [Цзэн Минь, 2023]. Изучая историю разви-

тия пионерской организации, можно обнаружить, что уроки, полученные в ходе этого развития, имеют большое значение для современной работы организации. Например, в сложный период истории пионерская организация демонстрировала сплоченность и хорошие воспитательные результаты. Как бы ни менялись времена, пионерия всегда играла центральную роль в идейно-политическом воспитании детей и молодежи. Кроме того, корректировка организационной системы, обновление содержания деятельности и углубление концепции практического воспитания в истории пионерии стали своеобразным эталонным опытом для работы пионеров в настоящее время. Перед лицом новых вызовов информационного века традиционная работа пионеров также адаптируется к новым требованиям, выдвигаемым современным развитием общества. Таким образом, история развития пионерской организации – это не только информация в учебниках истории, но и ценное наследие, которое может стать основой для реформ и инноваций в ее работе в новую эпоху. Извлекая уроки из исторического опыта, пионерская организация может продолжать внедрять инновации в практику и лучше служить росту и развитию молодежи [Юй Юнъи, 2019].

Цель исследования: выявить и раскрыть исторические этапы развития детской пионерской организации в Китае.

Методы исследования

Методами данного исследования выступили *метод анализа исторической документации*, *метод сравнительного анализа и метод институционального анализа. Метод анализа исторической документации* заключается в сборе и анализе соответствующих исторических материалов (книг, газет, журналов и архивных материалов). Данный метод содействовал интерпретации таких аспектов, как первоначальный замысел создания организации, изменения в политике, смена руководства и влияние важных событий. *Метод сравнительного анализа* направлен на поиск уникальных и универсальных черт процесса развития китайских пионеров путем сравнения развития пионерской организации в разные исторические периоды. Этот метод помогает выявить историческую траекторию развития организации китайских пионеров в конкретном социальном контексте и глубинные причины, лежащие в ее основе. *Метод институционального анализа* сосредоточен на изучении внутренней структуры, системы управления и механизма работы китайских юных пионеров. Анализируя разработку и внедрение систем, он помогает оценить, как эти системы повлияли на функционирование и социальный статус юных пионеров, а затем исследует возможность и необходимость институциональных инноваций. Используя эти методы в сочетании друг с другом, мы изучили историю развития китайской организации юных пионеров, что позволило не только обобщить исторический опыт, но и дать важные рекомендации и сделать выводы для будущих теоретических исследований и практической деятельности [Ван Янлун, 2021].

Результаты исследования

1. Организационные истоки: от детских групп до юных пионеров (1922-1949).

Появление ранних прототипов (детские группы, трудовые коллективы). Ранние формы организации китайских пионеров можно обнаружить на примере детских групп начала XX века, наиболее представительными из них были Детская группа и Трудовые скаутские отряды. Создание этих двух организаций было тесно связано с социальными условиями того времени, особенно с необходимостью раннего политического образования и воспитания революционного духа у детей. Детская группа как самая ранняя форма детско-юношеской организации была основана в 1922 году под руководством Коммунистической партии Китая (КПК) с целью воспитания у детей революционного сознания и стремления служить рабочему и крестьянскому классу. Трудовые скаутские отряды, в свою очередь, были организацией, созданной по инициативе крестьянского класса в сельской местности. Ее целью было трудовое обучение детей и внедрение революционных идей. Детская группа и Трудовые скаутские отряды отличались друг от друга организационными формами и деятельностью, но их объединяло то, что они содействовали идейно-политическому воспитанию детей в конкретной деятельности. Это было первоначальное формирование детской организации пионеров в Китае. Детская группа была ориентирована на широкий круг детей как в городских, так и в сельских районах. Организаторы трудовых скаутских отрядов, с другой стороны, сосредоточились на укреплении коллективистского духа детей и их понимания сельскохозяйственного производства через трудовую практику. Деятельность этих организаций не только способствовала политическому

воспитанию детей, но и заложила основу для создания и развития организации юных пионеров. Несмотря на то, что в развитии Детской группы и Трудовой скаутской группы было много ограничений, обусловленных политическими и социальными условиями того времени, успешная практика дала ценный опыт и вдохновение для исторического развития организации китайских пионеров [Лу Шичжэнь, 2021].

Организационное развитие на революционных базах Китайской Советской Республики (Хайлуфынская революционная база, Цзянсийско-Фуцзяньская революционная база). В годы войны сопротивления японской агрессии и освободительной войны революционные базы Китайской Советской Республики стали важной площадкой для развития пионерского движения. Интегрированные в структуру революционных сил, пионеры выполняли широкий спектр задач, выходящих за рамки привычного представления о детской деятельности. Во-первых, дети выступали в роли корреспондентов и разведчиков, оказывая ценную помощь армии. Во-вторых, они активно вовлекались в производственный процесс, способствуя обеспечению фронта необходимыми ресурсами и материалами в военное время. Более того, их деятельность, направленная на оккупированные и контролируемые противником территории, имела стратегическое значение, включая сбор разведывательной информации, мобилизацию населения и организацию антияпонских выступлений. Не менее важной была деятельность юных пионеров по саботажу вражеских объектов в тылу противника. Пионеры в данный период демонстрировали высокий уровень политической сознательности и организационной дисциплины, являясь ключевым звеном в трансляции революционных ценностей (так называемого «красного гена»). Проявляя мужество не только в боевых столкновениях, но и демонстрируя превосходные организаторские и координационные навыки в повседневной деятельности, пионеры стали одной из ключевых сил, обеспечивших победу в китайской революции. Практика организационной деятельности пионеров в Китайской Советской Республике представляет собой ценный исторический опыт для развития пионерской организации в Китае [Чжао Гоцян, 2020].

Роль и функции детских организаций в войне сопротивления и освободительной войне. Китайское пионерское движение в период Войны сопротивления японской агрессии и Освободительной войны стало ключевым инструментом политической социализации и мобилизации молодежи. Осуществляя масштабную организацию, обучение и мобилизацию детей, пионерские организации выполняли важную социальную функцию, повышая боевой дух населения и подготавливая почву для дальнейшей работы с детьми после основания Китайской Народной Республики. В этот период руководители организации «Юные пионеры» активно способствовали формированию национальной идентичности и чувства национальной гордости у детей, основываясь на революционных традициях. В ходе образовательных и практических мероприятий на антияпонских базах пионерская символика (красный галстук, коллективные песни) способствовала эффективной трансляции революционных идей и мобилизации молодежи. Мероприятия развивали практические навыки и коллективизм, укрепляя веру в победу над Японией. В Освободительной войне пионеры продолжали мобилизацию, участвуя в пропаганде, распространении информации и укреплении влияния партии. Юные пионеры также выступали связующим звеном в освобожденных районах, помогая взрослым и солдатам. Эти действия подчеркивают значимую социальную и воспитательную роль пионеров в период революционных изменений. Это был не только важный способ идеологического воспитания молодежи, но и источник силы для организации общей борьбы народных масс. На этом историческом этапе закладывался режим работы, формировалось содержание деятельности пионеров, накапливался ценный опыт для последующей работы [Чжан Дань, 2022].

2. Создание и развитие пионерской организации после основания Китайской Народной Республики (1949-1966 гг.)

Создание организации «Юные пионеры Китая». После образования нового Китая, в 1957 году Центральный комитет Лиги молодежи в соответствии с потребностями социалистического строительства и реформой образования предложил переименовать детские группы в организацию «Юные пионеры Китая». Это изменение отражало уточнение характера организации и укрепление ее статуса как массовой организации детей и молодежи под руководством партии. Название придало организации более четкую политическую атрибутику и историческую подоплеку. С течением времени функции и роль пионеров также изменились. Организация не только выполняла задачи по обучению и воспитанию

молодежи, но и играла важную роль в содействии социальному прогрессу и служению национальному строительству. Переименованием организации хотели подчеркнуть ее роль как помощника и резерва партии, подчеркнуть ее политический, передовой и современный характер. Практика доказала, что создание и переименование пионерской организации было инициативой, отвечавшей потребностям общественного развития того времени. Преобразования этого исторического этапа имеют большое значение для развития пионерского движения в Китае. В то же время опыт этого периода послужил ценным историческим ориентиром для работы пионеров в последующие годы, отразив основные направления деятельности пионеров, отвечающие требованиям времени и постоянно адаптирующиеся к общественному развитию [Конг Фангуй, 2020].

Нормативное закрепление красных галстуков, командного ритуала, эмблемы и других символов и атрибутов. В процессе развития пионерской организации после основания КНР нормативное закрепление таких символов, как красный галстук, командное приветствие и эмблема организации, укоренило в сердцах детей понятия чести и ответственности. Постепенно уточнялись правила ношения и использования красного галстука. Ритуализированное командное приветствие, являясь частью повседневной практики пионеров, выполняет функцию трансляции и усвоения ценностей уважения к старшим и передовикам, способствуя формированию нормативного поведения. Эмблема как визуальный символ репрезентирует коллективную идентичность и ценностные ориентации юных пионеров, усиливая чувство принадлежности и гордости посредством стандартизации и унификации. Стандартизация этих символов нацелена на формирование целостной системы ценностей, обеспечивающей усвоение детьми конкретных представлений в виде моральных принципов и норм социального взаимодействия. Красный галстук, помимо элемента одежды, является маркером идентичности пионера и стимулом к позитивному поведению. Приветствие отряда выражает уважение к руководителям и стремление к будущему, а эмблема символизирует передачу и развитие традиций пионерской культуры. Под влиянием этой системы символов функции пионерской организации были расширены, а содержание ее деятельности институционализировано, сформировалась уникальная воспитательная среда.

Расширение образовательных функций и институционализация практической деятельности. В период развития пионерской организации после образования Китайской Народной Республики расширение ее образовательных функций и институционализация практической деятельности стали важной движущей силой ее прогресса. [Конг Фангуй, 2020]. Что касается расширения образовательных функций, то «Юные пионеры» стремятся создать комплексную систему образования, объединяющую нравственное воспитание, обучение и физическую подготовку. Используя различные виды деятельности – научные эксперименты, художественное творчество и физические упражнения – юные пионеры обеспечивают качество базового образования, делая акцент на разностороннем развитии учащихся. Институционализация практической деятельности нашла отражение в нескольких аспектах: во-первых, была сформирована более систематизированная и стандартизированная система деятельности, уточнены цели, содержание, способы и требования к различным видам деятельности, что делает их более упорядоченными. Во-вторых, была создана комплексная система оценки, которая побуждает юных пионеров быть активными в своей деятельности и постоянно самосовершенствоваться, оценивая качество, отношение и результаты их участия в мероприятиях. Кроме того, был разработан специальный механизм поощрения и награждения пионеров, чтобы стимулировать их энтузиазм и творчество. Постепенно содержание практической деятельности юных пионеров обогащается и обновляется. От традиционного «красного» образования до разнообразных практических занятий (современные научно-технические исследования и воспитание экологической сознательности). Руководители пионерской организации всегда следили за условиями времени и постоянно искали способы обучения, соответствующие особенностям современных детей и подростков, обеспечивая тем самым платформу для всестороннего развития детей. Наконец, деятельность «Юных пионеров» широко поддерживается правительством и всеми слоями общества, создавая благоприятную ситуацию, в которой семья, школа и общество работают вместе. Такое сотрудничество не только усилило социальное влияние деятельности пионеров, но и значительно повысило воспитательную эффективность пионерской организации.

3. Прекращение деятельности и трансформация под влиянием Культурной революции (1966-1978)

Исторические причины замены «Юных пионеров» на «Красных солдат». Организация «Красные солдаты» служила альтернативной организацией для детей во время «культурной революции». В этот период обострилась политическая борьба внутри Коммунистической партии Китая. Как важный инструмент воспитания молодежи под руководством партии юные пионеры постепенно стали одной из целей политической борьбы. Поскольку юные пионеры были ориентированы на верность коммунистическим убеждениям и взглядам классовой борьбы, это противоречило концепции критики и преобразования старых идей в рамках «культурной революции». Предполагалось, что «Красные солдаты» лучше отражают дух «культурной революции», то есть позволяют избавиться от старого наследия. Это не только смена названия организации, но и символическая замена, направленная на полное изменение старой системы и идеологии путем введения новой организационной формы. Кроме того, «Юные пионеры» были уничтожены в первые дни «культурной революции», а их первоначальная организационная структура и деятельность были сильно ограничены. В этом контексте «Красные солдаты» предстали как более радикальная и экстремистская форма организации, пытающаяся еще больше способствовать «культурной революции» путем повышения осведомленности детей о классовой борьбе. Наконец, с символической точки зрения, «Красные солдаты» (более прямое и боевое название организации) соответствуют таким характеристикам эпохи, как «революционизация» и «бунт», и им было легче заручиться признанием и поддержкой молодежи, особенно в сельских районах. Таким образом, в этот конкретный исторический период «Красные солдаты» стали преемниками юных пионеров.

Ослабление организационной функции и воспитание детей. В этот период, в связи с обострением идеологической борьбы и ухудшением политической обстановки, статус пионеров как массовой организации под руководством партии оказался под серьезной угрозой. Организаторская функция была ослаблена, деятельность, традиционно направленная на образование и воспитание, постепенно отошла на второй план. Политическое господство было утрачено. Во время «культурной революции» любая деятельность подвергалась критике и запрету, и ни одна молодежная организация, включая пионеров, не избежала этой тенденции. Кроме того, руководящая идеология, «основанная на классовой борьбе», физическое и психическое здоровье и всестороннее развитие детей и молодежи более не ставила в центр внимания образования. Содержание и методы образования были гомогенизированы. В этот период большая часть содержания образования в пионерских организациях была сосредоточена на политической пропаганде и критическом воспитании, что отрицательно сказалось на всестороннем развитии детей. Практическая деятельность подавлялась. Существовавшая ранее практика воспитания у детей социальных навыков и духа коллективизма путем организации различных мероприятий практически сошла на нет. Дети были лишены возможности соприкасаться с обществом и учиться понимать его, что препятствовало развитию их личностных качеств. Организационная структура пионерской организации была разрушена, кадры подверглись массовой чистке, механизм руководства и управления не мог функционировать, что непосредственно повлияло на стабильное развитие деятельности пионеров. Культурная революция повлияла на пионеров и воспитание детей негативно. Несмотря на последующее осмысление и восстановление страны, отрицательное влияние этого периода все еще в определенной степени сказывается на развитии пионерской организации и качестве воспитания детей.

Потенциальная преемственность символики и духовной культуры команды. Под влиянием «культурной революции» пионеры пережили серьезные потрясения и трансформацию, но символика и духовная культура пионеров не разрушились полностью в этот период. Хотя значения некоторых символов, таких как красный галстук и командный ритуал, были размыты, ценности, историческая память и социальная идентичность, стоящие за ними, не исчезли. Педагоги, родители и отдельные подростки продолжали передавать традиционные ценности и духовную культуру пионеров через спонтанные или маломасштабные мероприятия. Эта деятельность могла существовать в неформальных формах, например, в рассказах о героических подвигах в семье или тайном изготовлении и ношении красных галстуков в экспедициях. Кроме того, несмотря на то, что изменения в политической обстановке привели к снижению официального статуса и общественного влияния пионеров, традицион-

ные ценности пионерии – патриотизм, отвага, трудолюбие, солидарность, взаимопомощь – продолжали находить отклик в общественной культуре и индивидуальном сознании. Эта духовная культура продолжает проявляться не только в наследовании традиционных ценностных символов, но и в стремлении молодого поколения к национальной гордости и личностному росту. Поэтому во время «культурной революции», несмотря на значительные изменения в организационной форме пионеров, их символика и духовная культура стали частью личной и общественной памяти, что имело большое значение для последующего восстановления и развития пионерии [Ван Чуан, 2018].

4. Восстановление и реконструкция после реформ и «открытости» (1978-2000 гг.)

Восстановление названия и функций, реконструкция организационной системы. После реформы в условиях быстрого развития китайского общества и того значения, которое государство придает воспитанию молодежи, восстановление и реконструкция функций и системы «Юных пионеров Китая» как массовой организации детей и молодежи под руководством партии приобрело особую важность. В этот период восстановление пионерской организации происходило в основном по трем направлениям: во-первых, был восстановлен дух «авангарда», заключающийся в том, что пионеры – это молодежная организация под руководством Коммунистической партии Китая; во-вторых, была перестроена организационная система, включая восстановление пионерских организаций на всех уровнях и улучшение организационной структуры, что обеспечило устойчивую деятельность пионеров; в-третьих, проводились теоретические исследования практической деятельности пионеров для обеспечения теоретической поддержки и руководства их работой. В ходе реализации проекта, в ответ на маргинализацию пионеров во время «культурной революции», ослабление организации и отсутствие системного подхода к работе, пионеры постепенно восстанавливали и развивали организационные функции, переопределяя цели и задачи, корректируя организационную структуру, стандартизируя системы и процессы. В то же время пионерская организация активно изучала формы работы, соответствующие особенностям молодежи в новый период реформ и открытости, и продвигала инновации в содержании и методах деятельности пионеров, тем самым повышая роль пионеров в идеологическом и политическом воспитании молодежи в новую эпоху.

Пересмотр устава и модернизация содержания деятельности пионерской организации. С углублением реформ и открытости китайские пионеры пережили модернизацию устава и содержания деятельности после 1978 года. В этот период не только уделялось внимание традиционному политическому воспитанию, но и началось постепенное внедрение в занятия и повседневную деятельность отрядов модернизированного содержания, включающего научные знания и жизненные навыки [Ци Яцзин, 2019]. Пересмотр устава организации отражает то значение, которое «Юные пионеры» придают всестороннему развитию детей. Обновленный устав организации подчеркивает гармоничное сочетание личностного роста и развития социальных компетенций, предъявляя повышенные требования к воспитанию характера, командного духа и практических навыков. Трансформация содержательной деятельности организации направлена на всестороннее развитие детей и молодежи, реализуемое через инновационные программы, посвященные охране окружающей среды, научно-техническому творчеству и социально значимой деятельности. Используя потенциал новых медиаплатформ, организация «Юные пионеры Китая» активно использует онлайн-мероприятия, повышая вовлеченность и интерактивность участников, которым предоставляется возможность участвовать в образовательных проектах, дискуссиях и соревнованиях, расширяя кругозор и стимулируя интерес к науке и технологиям. Кроме того, руководители «Юных пионеров» разделили содержание мероприятий для детей разного возраста, чтобы обеспечить их актуальность и эффективность. Такая организация мероприятий с учетом возрастных особенностей позволяет лучше удовлетворять индивидуальные потребности детей всех возрастов, а также способствует более четкому управлению работой пионеров.

Синхронизация практической деятельности и нравственного воспитания. В этот период организация юных пионеров пережила важный этап реконструкции и реформ в Китае. Уделяется большое внимание практической деятельности и нравственному воспитанию. Делая упор на практической деятельности, пионерская организация не только уделяет внимание усвоению знаний, но и содействует формированию нравственных ценностей и чувства социальной ответст-

венности через коллективную деятельность, социальные услуги и другие формы работы. На этом фоне пионеры активно продвигают такие программы, как «Каникулярный отряд “Орел”», в которых особое внимание уделяется практической деятельности, позволяющей школьникам почувствовать себя в обществе и узнать жизнь, а также способствующей развитию умения работать в команде и решать проблемы. Кроме того, многие школы включили практическое образование в повседневную учебную деятельность, разработав специальные программы нравственного воспитания (изучение традиционных праздников, экологическое и правовое воспитание). Успех реформы заключается в реализации нового способа образования: акцент на практической деятельности вкупе с нравственным воспитанием не только усиливает эффективность нравственного воспитания, но и расширяет практическую составляющую деятельности [Чжао Цай, 2022].

5. Трансформация и инновационное развитие в новом веке (с 2000 года по настоящее время).

Образование с учетом возрастных особенностей. С углублением реформ и открытости в пионерской организации активно используется принцип учета возрастных особенностей и уровня когнитивного развития детей при организации деятельности. Понимая, что дети разного возраста по-разному воспринимают мир и имеют разные потребности в обучении, руководители организации «Юные пионеры» внедрили модель воспитания с учетом возрастных особенностей, чтобы более эффективно способствовать целостному и здоровому развитию детей. Одним из наиболее значимых нововведений пионерского движения стало создание «Каникулярного отряда “Орленок”». Подходя к организации каникулярных отрядов с учетом возрастных различий, руководители «Юных пионеров» не только расширили сферу внеурочной деятельности, но и уделили особое внимание воспитанию самостоятельности, коллективизма и социальной ответственности у детей. Планирование данных активностей осуществлялось с учетом психологических особенностей и предпочтений молодежи, а практическая деятельность акцентировала внимание на развитии жизненных навыков и адаптации к социальной среде. Сочетание этих нововведений позволило организации «Юные пионеры» не только предоставить детям и подросткам широкие возможности для практического применения знаний, но и способствовать расширению образовательного спектра и модернизации методов обучения. Эти инновации и практический опыт продемонстрировали позитивное влияние на развитие и рост пионерской организации в современном мире, предоставив ценный опыт для будущих преобразований и усовершенствований.

Создание образовательной платформы для юных пионеров в эпоху информационных технологий. Сегодня, когда интенсивно развиваются информационные технологии, организация юных пионеров сталкивается с новыми возможностями и вызовами. Наступление информационной эпохи открыло широкие возможности для создания новой образовательной платформы организации. Создание диверсифицированной и интерактивной онлайн-платформы содействует не только повышению интереса юных пионеров к обучению, но и способствует развитию их информационной грамотности. Для поощрения участия пионеров в дискуссиях и обменах мнениями создаются специализированные учебные онлайн-сообщества. Такие сообщества могут предоставлять контент о знаниях пионеров, воспитании характера, научных и культурных исследованиях, делая обучение более живым и интересным. Использование технологий виртуальной реальности (VR) и дополненной реальности (AR) для программ экспериментального обучения содействует моделированию участия в социальной практике или исторических событиях в виртуальной среде. Разработка приложения для мобильных телефонов, объединяющих игры и образование, позволяет привлечь детей к активному участию в жизни общества через геймифицированное обучение, передавая при этом позитивные ценности. С помощью анализа больших данных разрабатываются индивидуальные учебные планы и рекомендации по содержанию для детей разного возраста, а также реализуется размещение образовательных ресурсов. Одновременно укрепляется связь и сотрудничество со школами и семьями, используются информационно-технологические платформы для создания общих информационных каналов, чтобы совместно поддерживать развитие юных пионеров. Благодаря вышеперечисленным мерам, новая образовательная платформа пионерской организации не только обогащает содержание образования и повышает качество обучения, но и лучше адаптируется к потребностям всестороннего развития детей и молодежи в новую эпоху [Ян Маоцин, 2019].

Укрепление функции воспитания в контексте основных ценностей. В новую эпоху организация юных пионеров постоянно расширяет свои воспитательные функции, опираясь на ведущую роль основных ценностей. Распространение и сохранение основных ценностей стали одним из важных направлений деятельности пионеров. Включая ценностную составляющую в повседневную деятельность, пионеры углубляют свое понимание и признание ценностей на практике [Ци Яцзин, 2022]. В организационном плане углубляется культурный смысл символической системы ритуалов, эмблем и других символов для конкретизации и визуализации выражения основных ценностей, усиления чувства сопричастности членов пионерской организации. Что касается практической деятельности, то юные пионеры разрабатывают разнообразные мероприятия, основанные на важных социалистических ценностях (волонтерская работа и тематические выступления с целью воспитания у членов организации чувства ответственности, преданности делу и коллективного сознания) [Чэнь Сючжи, 2021]. В процессе обучения особое внимание уделяется сочетанию теории и практики, а глубокий смысл основных ценностей передается с помощью историй и примеров. Кроме того, с помощью средств информационных технологий создается образовательная онлайн-платформа для популяризации и распространения основных ценностей.

Соответствие новым тенденциям внешкольного образования в контексте «Мнения о дальнейшем снижении учебной нагрузки и нагрузки, связанной с обучением за пределами кампуса, для учащихся в системе обязательного образования». 24 июля 2021 года Генеральным офисом Коммунистической партии Китая и Государственным советом Китайской Народной Республики был опубликован программный документ под названием «Мнения о дальнейшем снижении учебной нагрузки и нагрузки, связанной с обучением за пределами кампуса, для учащихся в системе обязательного образования». Данная политическая инициатива стала ответом на ряд острых проблем, порожденных действующей экзаменационной системой, включая негативное воздействие на физическое и психическое благополучие учащихся, проявляющееся в таких формах, как хроническое недосыпание, избыточный вес, повышенная тревожность и суицидальные тенденции. На этом фоне организация юных пионеров сталкивается с новыми возможностями и проблемами, необходимостью скорректировать свои методы работы, чтобы соответствовать новым тенденциям в сфере внешкольного образования. Будучи важным проводником для детей и подростков, пионерская организация должна не только играть позитивную роль в идеологическом и политическом руководстве, но и активно участвовать в реализации этого документа путем обновления содержания и форм деятельности [Конг Пэйян, 2021]. К этому и относятся, в частности, следующие: проведение ярких мероприятий по социальной практике для развития у детей способности к социальному взаимодействию; использование информационных технологий для обогащения содержания мероприятий и повышения их увлекательности и интерактивности; усиление руководства в области воспитания психического здоровья и планирования карьеры, чтобы помочь детям сформировать правильные ценности и цели в жизни. Благодаря этим мерам пионерская организация сможет найти свое место в развитии детей и молодежи в новую эпоху [Ли Линю, 2016].

Заключение

Развитие китайской пионерской организации можно свести к пяти основным этапам: революционному, институционализированному, разрушительному, восстановительному и модернизированному. Революционный этап – начальный период, когда, откликаясь на революционное дело партии, детские и молодежные организации принимали активное участие в революционной борьбе. Этап институционализации знаменует собой становление и совершенствование организационной системы пионеров, которая утвердила свой статус массовой организации детей под руководством партии через стандартизированную систему символов, таких как устав организации, ритуалы и символы, а также институционализация практической деятельности. Разрушительный этап – период «Культурной революции», когда организация была по сути уничтожена. Восстановительный этап связан с постепенной перестройкой организации после ее разрушения и адаптацией к требованиям новой эпохи и образовательным потребностям. Этап модернизации отражает, как пионерская организация, опираясь на унаследованные традиции, активно осваивает новые технологии и концепции, расширяет содержание своей деятельности и способы обучения детей, чтобы соответствовать вызовам информационного века. Эти пять этапов отражают не только ход развития китайской пионерии,

но и эволюцию концепций образования подрастающего поколения, а также постоянное внимание коммунистической партии к вопросам воспитания детей и молодежи. Каждое поколение пионеров переживало свои собственные вызовы в различных исторических условиях, постоянно обогащая и развивая идеологический подтекст и социальные функции пионеров [Ян Маоцин, 2022].

История развития организации юных пионеров – это не только история организационной эволюции, но и процесс реагирования на социальные, политические, экономические и культурные изменения в Китае. В каждый период истории корректировались цели, функции и деятельность в соответствии с потребностями времени. В годы становления нового Китая пионеры как массовая организация детей и молодежи под руководством партии принимали активное участие в социалистическом строительстве и стали важной силой в распространении социалистических идей. С углублением реформ и открытости юные пионеры также ответили на запросы нового времени, укрепляя идейно-нравственное содержание с помощью инновационных форм и образования. Вступив в XXI век, пионерская организация продолжает проводить реформы и содействовать гармонизации своей деятельности с учетом потребностей современной молодежи (возрастных особенностей, создания информационной образовательной платформы и т. д.) [Лю Чонг, 2020]. В то же время юные пионеры всегда придерживались линии партии перед лицом изменения ситуации в стране и за рубежом, играя роль моста и связующего звена и внося вклад в продвижение социализма с китайской спецификой. Организация постоянно обновляется и созвучна времени, обладает жизненной энергией, силой и способностью к адаптации [Чэнь Лэцзе, 2022].

Изучение развития организации китайских пионеров позволило выявить несколько ключевых исторических моментов. Во-первых, неизменное абсолютное руководство партии обеспечивает соответствующую политическую ориентацию и передовой характер организации пионеров. Во-вторых, акцент на практическом воспитании, культивирование основных социалистических ценностей и чувства социальной ответственности у детей и молодежи через образование и практическую деятельность. В-третьих, реализация стратегии учета возрастных особенностей и законов психологического развития детей при разработке мероприятий и учебных программ для обеспечения эффективности и привлекательности образования. Этот опыт не только поучителен для развития самой организации юных пионеров Китая, но и является ценным ориентиром для детских и молодежных организаций других стран [Чэнь Лэцзе, 2022].

Систематический анализ эволюции пионерской организации от «Детской лиги» до «Юных пионеров Китая» позволяет сделать вывод о том, что это развитие было тесно связано с политическими и социальными изменениями в стране, а организационная структура, деятельность и идеология корректировались в соответствии с изменениями времени. Ретроспективный анализ пионерского движения позволяет осмыслить его эволюцию и вклад в процессы революционной трансформации и государственного строительства Китая под руководством правящей партии. Данное исследование также призвано выявить ключевые факторы, обусловившие успехи и неудачи пионерской организации на различных этапах ее развития, с целью использования ценных уроков, способствующих ее адаптации к вызовам современной динамичной эпохи и обеспечению дальнейшего поступательного развития.

Библиографический список

1. Ван Чуан. Историческое исследование китайских юных пионеров. Юньнаньский пед. ун-тет. 2018. 109 с. (王闯.中国少年先锋队的历史研究.
硕士学位论文,云南师范大学).

2. Ван Янлун История развития, особенности и перспективы спортивной работы среди молодежи за 100 лет существования Коммунистической партии Китая / Ван Янлун, Се Тинтин // Путеводитель по спортивной культуре. 2021. № 10. С. 8–14 (王延隆,谢婷婷.中国共产党百年青少年体育工作发展历程、特征与展望 // 体育文化导刊).

3. Конг Пэйян Обзор и размышления о построении дисциплин юных пионеров / Конг Пэйян, У. Цзэминь // Исследования детей и молодежи. 2021. № 6. С. 14–20 (丛培影,武泽民.少先队学科建设的回顾与思考 //
少年儿童研究).

4. Конг Фангуй Исследование развития воспитательной деятельности пионеров за 70 лет основания Китайской Республики / Конг Фангуй, Ван Цзиньин // Шанхайские педагогические исследования. 2020. № 4. С. 37–41
(孔凡贵,王晶莹.建国70年少先队教育活动发展研究 // 上海教育科研).

5. Ли Линю Образовательные традиции китайских молодых пионеров и современные вызовы. Восточно-Китайский педагогический университет, 2016.

72 с. (李玲玉.中国少先队的教育传统及其当代挑战 // 硕士学位论文,华东师范大学).

6．Лю Чонг 70 лет развития и размышления о работе пионеров Китая / Лю Чонг, Бу Юхуа // Молодежные исследования Китая. 2020. № 1. С. 41–48. (刘翀,卜玉华.我国少先队工作70年发展历程及反思 // 中国青年研究).

7．Лу Шичжэнь. Сто лет Коммунистической партии Китая и развитие детей и молодежи // Гуандунские молодежные исследования, 2021. № 03. С. 26. (陆士桢.中国共产党百年与少年儿童发展 // 广东青年研究).

8．Чжан Дань. Становление и развитие Анюаньской детской лиги // Партийно-историческая литература, 2022. № 4. С. 4–7 (张丹.安源儿童团的建立与发展 // 党史文苑).

9．Чжао Цай Развитие пионерского воспитания за последние десять лет и обзор проблем / Чжао Цай, Цюй Мэйянь, Ма Чао // Журнал Института Корпусного Воспитания. 2022. № 1. С. 67–71. (赵彩, 曲美艳, 麻超.近十年少先队教育发展脉络与问题审视 // 兵团教育学院学报).

10．Цзэн Минь Исследование истории развития юных пионеров в Тибете. Тибетский университет, 2023. 63 с. (曾敏.西藏少先队组织发展史研究 // 硕士学位论文, 西藏大学).

11．Ци Яцзин История и логика разработки Конституции китайских юных пионеров / Ци Яцзин, Чжан Цянь // Исследования детей и подростков. 2019. № 11. С. 72–80 (齐亚静, 张倩《中国少年先锋队章程》的发展历程与逻辑 // 少年儿童研究).

12．Ци Яцзин Развитие, закон и раскрытие деятельности юных пионеров / Ци Яцзин, Чэнь Мэнцзяо, Ван Сяоли // Внешкольное образование Китая. 2022. № 6. С. 22–33 (齐亚静, 陈梦娇, 王晓丽.少先队活动的发展、规律与启示 // 中国校外教育).

13．Чжао Гоцян Изучение славной истории юных пионеров для продвижения работы партии с детьми в новую эпоху // Китайские дети. 2020. № 15. С. 78–95. (赵国强.学习少先队光荣历史做好新时代党的少年儿童工作 // 中华儿女).

14．Чэнь Сючжи Обзор развития работы юных пионеров после 18-го Всекитайского съезда Коммунистической партии Китая // Исследования по проблемам детей и молодежи. 2021. 2021. № 3. С. 73–80 (陈秀芝.党的十八大以来少先队工作发展的回顾 // 少年儿童研究).

15．Чэнь Лэцзе Обзор исследований исторического процесса и основного опыта работы пионеров со времен реформы и открытости // Журнал о молодежи. 2021. № 2. С. 19–23. (陈乐洁.改革开放以来少先队工作历史进程与基本经验研究述评 // 青少年学刊).

16．Чэнь Лэцзе Исследование исторического процесса и основного опыта строительства пионерских отрядов под руководством партии после реформы и открытости. Шеньянский технологический университет, 2022. 40 с.
(陈乐洁.改革开放以来党领导少先队建设的历史进程与基本经验研究 // 硕士学位论文, 沈阳工业大学).

17．Чэнь Лэцзе История, достижения и опыт руководства партии в строительстве пионерии после реформы и открытости / Чэнь Лэцзе, Е. Лю // Молодежные исследования и практика. 2022. № 2. С. 60–68 (陈乐洁, 柳叶.
改革开放以来党领导少先队建设的历程、成就与经验 // 青少年研究与实践).

18．Юй Юнъи Ретроспектива и размышления об истории развития организации «Юные пионеры» // Новое поколение. 2019. № 3. С. 58–63 (俞永一.少先队组织发展历史回顾与反思 // 新生代).

19．Ян Маоцин Траектория развития, особенности и опыт образования «Юных пионеров» после реформ и открытости / Ян Маоцин, Цинь Шуан // Академический ежемесячник по образованию. 2019. № 1. С. 84–90 (杨茂庆,
秦爽.改革开放以来少先队教育的发展脉络、特征及经验 // 教育学术月刊).

20．Ян Маоцин Историческая ретроспектива, базовый опыт и будущая перспектива пионерского образования / Ян Маоцин, Юй Юаньди, Ян Цзя // Ежемесячный образовательный журнал. 2022. № 7. С. 3–10 (杨茂庆, 于媛娣,杨佳.少先队教育的历史回溯、基本经验与未来展望 // 教育学术月刊).

Reference list

1. Van Chuan Istoricheskoe issledovanie kitajskih junyh pionerov = Historical study of Chinese young pioneers. Jun'nan'skij ped. un-tet. 2018. 109 s.

2. Van Janlun Istorija razvitija, osobennosti i perspektivy sportivnoj raboty sredi molodezhi za 100 let sushhestvovanija Kommunisticheskoj partii Kitaja = History of development, features and prospects of sports work among young people during the 100 years of the existence of the Chinese Communist Party / Van Janlun, Se Tintin // Putevoditel' po sportivnoj kul'ture. 2021. № 10. S. 8–14

3. Kong Pjejjan Obzor i razmyshlenija o postroenii disciplin junyh pionerov = Review and reflections on the construction of young pioneer disciplines / Kong Pjejjan, U. Czjemin' // Issledovanija detej i molodezhi. 2021. № 6. S. 14–20.

4. Kong Fanguj Issledovanie razvitija vospitatel'noj dejatel'nosti pionerov za 70 let osnovanija Kitajskoj Respubliki = Research on the development of educational activities of pioneers over the 70 years of the founding of the Republic of China / Kong Fanguj, Van Czinin //

Shanhajskie pedagogicheskie issledovanija. 2020. № 4. S. 37–41.

5. Li Linju Obrazovatel'nye tradicii kitajskih molodyh pionerov i sovremennye vyzovy = Educational traditions of Chinese young pioneers and modern challenges Vostochno-Kitajskij pedagogicheskij universitet, 2016. 72 s.

6. Lju Chong 70 let razvitija i razmyshlenija o rabote pionerov Kitaja = 70 years of development and reflections on the work of China's pioneers / Lju Chong, Bu Juhua // Molodezhnye issledovanija Kitaja. 2020. № 1. S. 41–48.

7. Lu Shichzhjen' Sto let Kommunisticheskoj partii Kitaja i razvitie detej i molodezhi = One Hundred Years of the Chinese Communist Party and the Development of Children and Youth // Guandunskie molodezhnye issledovanija, 2021. № 03. S. 26..

8. Chzhan Dan' Stanovlenie i razvitie Anjuan'skoj detskoj ligi = Formation and development of the Anyuan Children's League // Partijno-istoricheskaja literatura, 2022. № 4. S. 4–7.

9. Chzhao Caj Razvitie pionerskogo vospitanija za poslednie desjat' let i obzor problem = The development of pioneer education over the past ten years and a review of problems / Chzhao Caj, Cjuj Mjejjan', Ma Chao // Zhurnal Instituta Korpusnogo Vospitanija. 2022. № 1. S. 67–71.

10. Czjen Min' Issledovanie istorii razvitija junyh pionerov v Tibete = A study of the development history of young pioneers in Tibet Tibetskij universitet, 2023. 63 s.

11. Ci Jaczin Istorija i logika razrabotki Konstitucii kitajskih junyh pionerov = History and logic of the development of the Constitution of Chinese young pioneers / Ci Jaczin, Chzhan Cjan' // Issledovanija detej i podrostkov. 2019. № 11. S. 72–80.

12. Ci Jaczin Razvitie, zakon i raskrytie dejatel'nosti junyh pionerov = Development, Law, and Disclosure of Young Pioneers / Ci Jaczin, Chjen' Mjenczjao, Van Sjaoli // Vneshkol'noe obrazovanie Kitaja. 2022. № 6. S. 22–33.

13. Chzhao Gocjan Izuchenie slavnoj istorii junyh pionerov dlja prodvizhenija raboty partii s det'mi v novuju jepohu = Exploring the glorious history of young pioneers to promote the party's work with children in a new era // Kitajskie deti. 2020. № 15. S. 78–95.

14. Chjen' Sjuchzhi Obzor razvitija raboty junyh pionerov posle 18-go Vsekitajskogo sezda Kommunisticheskoj partii Kitaja = Review of the development of the work of young pioneers after the 18th All-China Congress of the Chinese Communist Party // Issledovanija po problemam detej i molodezhi. 2021. 2021. № 3. S. 73–80.

15. Chjen' Ljecze Obzor issledovanij istoricheskogo processa i osnovnogo opyta raboty pionerov so vremen reformy i otkrytosti = Overview of research on the historical process and the main experience of pioneers since the days of reform and openness // Zhurnal o molodezhi. 2021. № 2. S. 19–23.

16. Chjen' Ljecze Issledovanie istoricheskogo processa i osnovnogo opyta stroitel'stva pionerskih otrjadov pod rukovodstvom partii posle reformy i otkrytosti = Research on the historical process and basic experience of building pioneer units under the leadership of the party after reform and openness. Shen'janskij tehnologicheskij universitet, 2022. 40 s.

17. Chjen' Ljecze Istorija, dostizhenija i opyt rukovodstva partii v stroitel'stve pionerii posle reformy i otkrytosti = History, achievements and experience of the party leadership in building a pioneer after reform and openness / Chjen' Ljecze, E. Lju // Molodezhnye issledovanija i praktika. 2022. № 2. S. 60–68.

18. Juj Juni Retrospektiva i razmyshlenija ob istorii razvitija organizacii «Junye pionery» = Retrospective and reflections on the history of the development of the organization «Young Pioneers» // Novoe pokolenie. 2019. № 3. S. 58–63.

19. Jan Maocin Traektorija razvitija, osobennosti i opyt obrazovanija «Junyh pionerov» posle reform i otkrytosti = The trajectory of development, features and experience of the formation of «Young Pioneers» after reforms and openness / Jan Maocin, Cin' Shuan // Akademicheskij ezhemesjachnik po obrazovaniju. 2019. № 1. S. 84–90.

20. Jan Maocin Istoricheskaja retrospektiva, bazovyj opyt i budushhaja perspektiva pionerskogo obrazovanija = Historical retrospective, basic experience and future perspective of pioneer education / Jan Maocin, Juj Juan'di, Jan Czja // Ezhemesjachnyj obrazovatel'nyj zhurnal. 2022. № 7. S. 3–10.

Статья поступила в редакцию 12.09.2025; одобрена после рецензирования 06.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 12.09.2025; approved after reviewing 06.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

Научная статья
УДК 378
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-80
EDN: GVVEQB

Цифровая социализация подростков и студентов как «новая нормальность»

Алексей Александрович Малыгин[1], Ольга Николаевна Масленникова[2], Инна Николаевна Смирнова[3]
[1]Доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, ректор, Ивановский государственный университет. 153025, г. Иваново, ул. Ермака, 39
[2]Кандидат филологических наук, доцент кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет. 153025, г. Иваново, ул. Ермака, 39
[3]Кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии, социальной работы и управления персоналом, проректор по исследовательской и проектной деятельности, Ивановский государственный университет. 153025, г. Иваново, ул. Ермака, 39
[1]rector@ivanovo.ac.ru, https://orcid.org/0000-0002-7812-4439
[2]maslennikovaon@ivanovo.ac.ru, https://orcid.org/0000-0003-1016-3308
[3]smirnovain@ivanovo.ac.ru, https://orcid.org/0000-0002-7964-1673

Аннотация. В статье рассмотрены новые формы и условия социализации детей и подростков, выросших в мире интернета, гаджетов и соцсетей. Все, кто так или иначе работают с подростками, понимают ключевые задачи развития этой возрастной группы. К ним относятся: физиологическое развитие (пубертат); когнитивное развитие (способность к абстрактному мышлению); формирование самосознания (в процессе становления идентичности подростка). И все это находится в теснейшей связи с изменением референтных групп, на первое место из которых выходит группа сверстников, что существенно преобразовывает процесс и формы социализации. В исследовании на основе региональных, всероссийских и международных данных рассматриваются барьеры и возможности включенности современных подростков и студентов в цифровые формы социализации, определяющие их «новую нормальность». Доказывается необходимость количественных и качественных методов исследования цифрового поведения, обращается внимание на высокую значимость просветительской деятельности, роль наставников и воспитательного процесса в образовательных практиках с целью формирования цифровой гигиены и осознанного поведения в сети для снижения потенциальных угроз (ментальных, психологических, правовых) в этом пространстве коммуникации. Делается вывод о том, что заинтересованное сообщество может и должно договориться на данном этапе понимания проблемы цифровой социализации как «новой нормальности».

Ключевые слова: цифровая социализация; «новая нормальность»; «новые взрослые»; система образования; ценности; трансформация; наставник; воспитание

Для цитирования: Малыгин А. А., Масленникова О. Н., Смирнова И. Н. Цифровая социализация подростков и студентов как «новая нормальность»// Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 80–89. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-80. https://elibrary.ru/GVVEQB

Original article

Digital socialization of adolescents and students as a «new normality»

Alexey A. Malygin[1], Olga N. Maslennikova[2], Inna N. Smirnova[3]
[1]Doctor of pedagogical sciences, professor at department of continuing psychological and pedagogical education, rector, Ivanovo state university. 153025, Ivanovo, Ermak st., 39
[2]Candidate of philological sciences, associate professor at department of continuous psychological and pedagogical education, Ivanovo state university, 153025, Ivanovo, Ermak st., 39
[3]Candidate of sociological sciences, associate professor at department of sociology, social work and personnel management, vice-rector for research and project activities, Ivanovo state university. 153025, Ivanovo, Ermak st., 39
[1]rector@ivanovo.ac.ru, https://orcid.org/0000-0002-7812-4439

© Малыгин А. А., Масленникова О. Н., Смирнова И. Н., 2025

[2]maslennikovaon@ivanovo.ac.ru, https://orcid.org/0000-0003-1016-3308
[3]smirnovain@ivanovo.ac.ru, https://orcid.org/0000-0002-7964-1673

Abstract. The article is about new forms and conditions for the socialization of children and adolescents who have grown up in the world of the Internet, gadgets and social networks. Everyone who somehow works with adolescents understands the key tasks of the development of this age group. These include: physiological development (puberty); cognitive development (the ability to think abstractly); the formation of self-awareness (in the process of becoming a teenager's identity). And all this is closely related to the change in reference groups, in the first place of which comes the group of peers, which significantly transforms the process and forms of socialization. The study, based on regional, national and international data, examines the barriers and opportunities for the inclusion of modern adolescents and students into digital forms of socialization, which determine their «new normality». The need for quantitative and qualitative methods of studying digital behavior is proved, attention is drawn to the high importance of educational activities, the role of mentors and the educational process in educational practices in order to form digital hygiene and conscious behavior on the network to reduce potential threats (mental, psychological, legal) in this communication space. It is concluded that the interested community can and should agree at this stage to understand the problem of digital socialization as a «new normality».

Key words: digital socialization; «new normal»; «new adults»; education system; values; transformation; mentor; education

For citation: Malygin A. A., Maslennikova O. N., Smirnova I. N. Digital socialization of adolescents and students as a «new normality». *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 80-89. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-80. https://elibrary.ru/GVVEQB

Введение

Современный исследователь цифрового пространства находится в сложном положении: будучи внутри этого пространства, он вынужден одновременно учитывать поколенческие разрывы, разную степень технооптимизма, быть готовым к междисциплинарной научной вовлеченности, системному взгляду на явления и процессы и осознанию, что наступила новая эпоха – эпоха «великого подключения детства» (Д. Хайдт). Речь именно о новых формах и условиях социализации детей и подростков, выросших в мире интернета, гаджетов и соцсетей. Все, кто так или иначе работают с подростками, понимают ключевые задачи развития этой возрастной группы. К ним относятся: физиологическое развитие (пубертат); когнитивное развитие (способность к абстрактному мышлению); формирование самосознания (в процессе становления идентичности подростка). И все это находится в теснейшей связи с изменением референтных групп, на первое место из которых выходит группа сверстников, что существенно преобразовывает процесс и формы социализации. Отключить их от «мира светящихся экранов» запретами, принуждением, морализаторством вряд ли получится, даже если риторикой взрослых станет риторика «благих намерений»: правовая защита, сохранение когнитивного здоровья, психического благополучия и т. п. Дети, подростки, студенты – аборигены цифрового мира, они там «свои», потому что для них это не просто среда обитания, а органичный способ социализации, новая социальная норма взросления. Именно это характерно для «поколения альфа», которое в полной мере является поколением «детского интернета».

В ранней юности, когда происходит формирование ценностных ориентиров и идентичности личности, когда формируется самосознание, значимым другим для подростка становится сверстник. Именно в этой референтной группе появляется кто-то, кто во многих вопросах может быть более компетентен, нежели учитель или родитель. Следовательно, разговор о цифровой этике, цифровой гигиене, цифровой социализации современных детей и подростков переходит в плоскость разговора о наставнике, проводнике, медиаторе, способном подготовить к этическому (=экологическому, осознанному) поведению в уже *не* новой социальной реальности сети интернет со всеми ее возможностями.

Постановка проблемы

«Психологическая безопасность», «эмоциональная безопасность» – термины, характеризующие социальную действительность и прочно вошедшие в нашу жизнь настолько, что эксперты, педагоги и психологи увидели и обратную сторону этого явления: они стали говорить о «зацикленности на безопасности» (safetyizm), которая лишает людей желания идти на компромиссы, договариваться, а детей лишает самостоятельности и возможности учиться навыкам, которые пригодятся в их взрослой жизни [Хайдт, 2025]. Однако вряд ли это в аналогичной мере

можно отнести к понятию «цифровой (информационной) безопасности: здесь включенность в социальные (и потенциально опасные асоциальные) связи подростков посредством технологий вызывают неподдельную обеспокоенность научного, педагогического и родительского сообщества.

Как представители классического университета мы можем изложить экспертную точку зрения, прежде всего, с позиций социологических и психолого-педагогических исследований, особо подчеркивая характер изменений / трансформаций в сфере образования и, соответственно, цифровизации образования. Дуальная природа мышления склоняет нас к поиску рисков и возможностей, плюсов и минусов ранней вовлеченности современного подростка в цифровой мир. Так, сегодня уже 43 % россиян относятся к цифровому поколению, то есть поколению, которое формирует стиль жизни и конструирует идентичность благодаря медиапространству и цифровым коммуникациям. Однако данные разнятся: есть точка зрения, что «цифровое поколение» представляет собой влиятельную, однако малоизученную демографическую группу, в России она составляет 54 %, в мире 57 % [Солдатова, 2021].

В 2008 году после масштабного экономического кризиса появилась гипотеза «новой нормальности», согласно которой прежнего мира с прежними нормами больше не будет; непредсказуемость и неопределенность и есть новые социальные нормы. Однако термин может быть масштабирован для описания ситуации развития детей и подростков: цифровой тип детства, цифровое детство, цифровая социализация, виртуальная социализация – это и есть варианты новой нормы, к пониманию и принятию которой мы должны адаптироваться.

По мнению ряда исследователей, сегодня между ребенком и экосистемами, в которых он до недавнего времени рос и развивался (семья, детский сад, школа, дополнительное образование, сфера интересов и др.) встраивается новая техносистема: смартфон, соцсети, мессенджеры, образовательные платформы, компьютерные игры, цифровая индустрия развлечений в целом [Солдатова, 2021]. Добавим, не просто техносистема, а своего рода расширяющаяся гиперсвязанная Вселенная онлайн. Эта система влияет на развитие новых и трансформацию прежних качеств / свойств / функций человека. Но именно поэтому и важно, чтобы влиять на эту трансформацию с ценностных позиций мог признаваемый ребенком, подростком, а потом и студентом наставник, то есть значимый взрослый.

«Сращение» человека с технологиями – уже не область фантастики. Но реальность подсказывает, насколько человек становится уязвим в этом: формирование интернет-аддикций, привычка к дофаминовому подкреплению деятельности, игнорирование метакогнитивных процессов происходит практически незаметно для самого человека, тем более для подростка. Поэтому вопросы вхождения детей, подростков и студентов в активно изменяющуюся цифровую среду становятся особенно актуальными в педагогическом сообществе [Масленникова, 2022, с. 117–131]. Закономерно возникает вопрос: при каких условиях цифровая среда, цифровая социализация для нового поколения будет безопасной? Одно из условий – *содержательное*, это понимание:

– во-первых, что такое цифровая среда (одновременно это «место» для обучения, развлечения, профессиональной реализации, социальной активности и потенциально угрожающее пространство десоциализации, аномии, девиаций);

– во-вторых, кто такая «цифровая личность»; какова особенность цифрового поколения, в чем его сила и слабость (например, в интернете они способны заработать деньги в 12 лет, но при этом демонстрируют низкий уровень математической и читательской грамотности);

– в-третьих, какую безопасность мы хотим/можем обеспечить (нравственного, ценностного толка? психологическую – защиту от кибербуллинга? финансовую – защиту от кибермошенников? физическую – исключить возможность влияния преступных сообществ типа «синий кит»?; когнитивную – как защиту от потенциально возможной «цифровой деменции / цифрового дебилизма»?);

– в-четвертых, как можно качественно и количественно измерить проявления цифровой социализации (например, пользовательская активность, длительность и содержание пребывания в сети; критерии цифровой компетентности; риски и возможные положительные эффекты).

Другое условие – *педагогическое*: важно понять, кто сопровождает процесс социализации цифровой личности, кто может на это повлиять именно с позиций ценности доверия? Ведь один из неочевидных, но существенных рисков цифровизации – разрушение связи ученик–учитель, студент–преподаватель. Тогда как в основе этой связи – базовые компоненты, обеспечивающие

жизнеспособность общества и всех его институтов и позволившие, в частности, системе образования перестроиться при переходе в цифровой режим.

Результаты исследований

В рамках прикладных социологических и психолого-педагогических исследований, проводимых в ИвГУ, накоплен значительный объем материалов, позволяющих привести доказательную базу в разговоре о цифровой социализации и сетевой активности современных детей, подростков и студентов. В частности, измерению и анализу поддаются такие параметры, как: пользовательская активность (длительность и содержание), цифровая личность, цифровая компетентность, цифровая гигиена, риски цифровой среды и др. Рассмотрим некоторые из этих показателей.

Пользовательская активность. Согласно результатам исследования бюджета времени обучающихся, подростки и студенты большую часть дня проводят онлайн. Однако надо рассматривать не только общее количество часов, проведенных в интернете, но и разнообразие видов онлайн-деятельности, которые могут как способствовать развитию личности пользователя, так и затруднять его адаптацию в реальной жизни.

Обратимся к результатам общероссийских и международных исследований (рисунок 1). Сравним время, проводимое подростками разных стран в интернете. Как отмечает Г. Солдатова, «время за цифровыми устройствами, подключенными к сети, у российских подростков в будние дни оказывается одним из самых высоких в Европе “обгоняют” Россию только норвежские и финские подростки, однако в выходные дни время, проведенное российскими подростками онлайн, лишь немногим превышает средний европейский уровень» [Солдатова, 2023, с.13].

Рисунок 1. Пользовательская активность подростков разных стран Европы в будние и выходные дни: результаты попарного post hoc сравнения по критерию Шеффе других стран с Россией (исследование Г. Солдатовой)

Проведенное в 2023 году исследование студентов Ивановского государственного университета (n=320) показало, что они пользуются интернетом чуть больше времени, чем российские подростки, 7–8 часов в день. При этом и в будни, и в выходные дни отмечается почти одинаковая гиперподключенность, а разнообразие интернет-активностей также остается на высоком уровне и достигает 8–10 различных практик в день. Некоторые виды деятельности студенты осуществляют одновременно: например, ведут переписку и смотрят учебный фильм.

Цифровая компетентность. Содержание понятия «цифровая компетентность» еще требует своего осмысления, но в общем виде большинство исследователей сегодня понимает ее как сложный симбиоз информационной, коммуникативной, технической/технологической и потребительской компетентности.

Так, для оценки цифровой компетентности в исследованиях Г. В. Солдатовой использовались 11 пунктов, описывающих различные умения респондентов (например, «Я знаю, как сохранить фотографию, которую я нахожу в интернете», «Я знаю, как совершить покупку через приложение», «Я знаю, как создать и выложить онлайн видео или музыку, которые я создал сам»). Исследовательница отмечает, что «не-

смотря на высокий уровень пользовательской активности и разнообразие онлайн-деятельности, по уровню цифровой компетентности российские подростки оказываются среди наименее компетентных, «опережая» только подростков Испании и Франции» (рисунок 3) [Солдатова, 2023, с. 15].

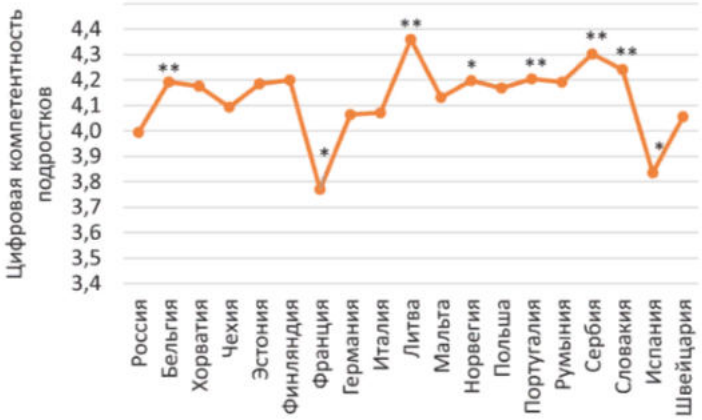


Рисунок 3. Цифровая компетентность подростков разных стран Европы: результаты попарного post hoc сравнения по критерию Шеффе других стран с Россией (исследование Г. В. Солдатовой)

Отметим, что на фоне разнообразной пользовательской активности уровень цифровой компетентности у российских подростков сравнительно невысокий. Напомним, что в общепризнанном смысле цифровая компетентность определяется готовностью и способностью личности применять инфокоммуникационные технологии осознанно и эффективно.

Эти данные подтверждаются и данными исследований, проводимых в ИвГУ: уровень цифровой компетентности подростков в 2023 году составлял 48 %, их родителей – 39 %, а среди студентов достигал 56 %. Эти цифры показывают существующие разрывы в цифровых компетенциях представителей разных поколений и возрастов.

Один из неочевидных критериев цифровой грамотности – способность индивида выстраивать профессиональное развитие в цифровом мире. Для школьников и студентов (и для взрослых) сегодня есть несомненный плюс в существовании цифровых образовательных платформ, которые позволяют не только профориентировать субъекта, но и расширить за счет гибких образовательных траекторий цифровые компетенции и «мягкие навыки».

В качестве частного примера приведем исследование, выполненное на кафедре непрерывного психолого-педагогического образования ИвГУ, «Цифровая образовательная среда школы как фактор профессиональной ориентации старшеклассников» в 2023 году (n=384). Сегодня цифровая сфера дает возможность профессиональной ориентации за счет доступа к множеству платных и бесплатных ресурсов, онлайн-курсов, платформ, что для школьника может быть важным на этапе профориентации. Однако предположение о высоком уровне цифровой компетентности подростков неподтвердилось: старшие школьники при доступности цифровых образовательных ресурсов мало осведомлены либо не знают о них, а если знают, то не уверены в их качестве / эффективности / истинности или безопасности. Именно это легло в основу разработки критериев отбора образовательного цифрового контента.

Среди данных критериев выделены: «бесплатный доступ, авторитет профессионального сообщества создателей, преподавателей, доступность на различных устройствах, наличие аналитики трендов в образовании и на рынке труда, ориентация на конкретный целевой запрос аудитории (отметим этот критерий особо, потому что разница между получением профессии с нуля и подготовкой к ОГЭ/ЕГЭ значительна), актуальный дизайн и интерфейс цифровых образовательных сервисов и платформ» [Масленникова, 2024, с. 106–128]. Сюда также следует отнести актуальный критерий соответствия цифровых платформ и ресурсов правовой политике государства. Шкала оценки данных критериев такова: 0 – платформа не соответствует данному критерию; 1 – платформа частично соответствует данному критерию (есть упущения); 2 – платформа полностью соответствует данному критерию. Для школьника и студента это доступный

измеритель, с одной стороны, и показатель цифровой компетентности – с другой.

Подобный ракурс исследования подтверждает мысль о том, что для поколения цифровых подростков на этапе профессионального самоопределения требуется помощник, наставник, куратор. И наличие такового снижает риск ошибочного выбора той/иной цифровой образовательной среды (контента, сервиса). Что также косвенно подтверждается результатами исследования студентов на предмет понимания ими своей будущей профессиональной деятельности, требуемых дополнительных знаний / навыков и цифровых ресурсов, где эти знания / навыки можно было освоить в привычном режиме онлайн. Известно, что весомую роль в успешности человека играют гибкие навыки, которые активно предлагает формировать и «прокачивать» именно цифровое пространство. В анкете «Цифровые образовательные ресурсы в профориентации студентов вузов», разработанной для локального исследования цифрового поведения студентов ИвГУ (2023), присутствовал вопрос о том, как студенты находят такие ресурсы. Важно, что многие студенты знакомятся с ними по совету преподавателей вуза – 48,6 % (рисунок 4).

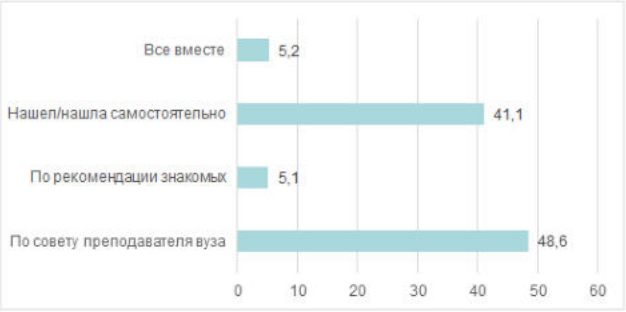


Рисунок 4. По чьей рекомендации вы обратились к цифровым образовательным платформам, в %

Это актуально с учетом появления новых образовательных платформ, ресурсов, сервисов, в которых старт в новую профессию успешно реализуют участники рынка онлайн-обучения, становясь своего рода социальными навигаторами. Интересно, что 98 % респондентов отметили необходимость поддержки, сопровождения в сфере дополнительного профессионального развития с помощью цифровых образовательных ресурсов. В качестве помощников-консультантов в вопросе выбора ресурсов ЦОС студенты хотели бы видеть приглашенных специалистов, практиков и своих сверстников, имеющих реальный опыт прохождения онлайн-обучения. Данные опроса представлены на рисунке 5.

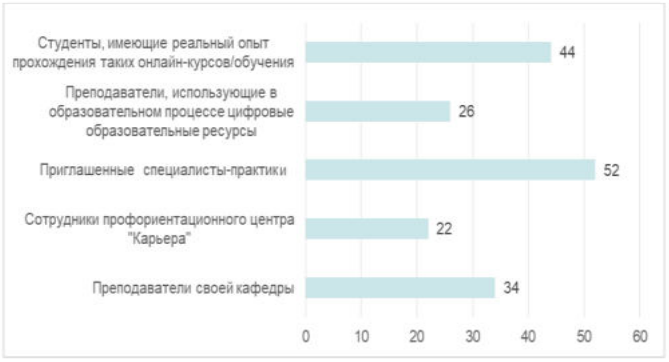


Рисунок 5. Кто может выступать в качестве навигатора при выборе ресурсов цифровой образовательной среды, в %

Мы видим характерную динамику цифрового поколения: подростки готовы к дополнительному цифровому обучению, но не всегда осведомлены о качественных образовательных сервисах / платформах, нуждаются в сопровождающем (кураторе, наставнике). Значимый индекс доверия к специалистам-практикам и сверстникам, на наш взгляд, можно объяснить тем, что специалист-практик приближает к профессиональной деятельности, а ориентация на сверстников представляет опыт использования ресурсов/прохождения курсов соизмеримым и достижимым. То есть интуитивно цифровое поколение ищет способы устранить разрывы в цифровой компетентности.

Риски цифровой среды. Это весьма острая и объемная область дискуссий. Онлайн-риски невозможно полностью исключить из цифрового опыта современного школьника, подростка, студента.

Исследователи выделяют «контентные риски (возникающие при использовании находящихся в интернете материалов), коммуникационные риски (возникающие в процессе межличностного взаимодействия онлайн), технические риски (связанные с угрозой программному обеспечению и информации) и потребительские риски (злоупотребление правами потребителя в интернете)» [Солдатова, 2023, с. 11–30]. Сюда же мы отнесли бы неконтролируемую пользовательскую активность (проявление цифровой аддикции, интернет-зависимости), что вызывает особую тревогу психиатров и неврологов.

За *чем* современные дети идут в сеть, в цифровой мир*?* Не только за чистым развлечением или необременительным общением. Они хотят создать удовлетворяющий их представлениям мир, получить ответы на вопросы, которые не могут задать родителям, учителям; аккаунты в соцсетях – это запрос на внимание, признание, уважение, понимание – по сути *не новая* по со-

держанию, но новая по форме история социализации, к сожалению, не свободная от потенциальной угрозы негативной сетевой коммуникации. Это демонстрируют результаты большого исследования [Солдатова, 2023, с. 11–30].

Таблица 1.

Негативный опыт онлайн, встречи с онлайн-знакомыми и получение сексуального контента подростками за год (исследование Г. В. Солдатовой)

Страны	Негативный опыт онлайн в целом (за последний год)	Встречи с онлайн-знакомыми	Сексуальный контент
Словакия	9,8%	56,9%	39,1%
Италия	10,2%	42,1%	35,5%
Германия	11,9%	–	54,8%
Хорватия	16,6%	36,7%	39,4%
Франция	20,6%	22,2%	28,9%
Португалия	22,2%	45,6%	44,2%
Финляндия	24,4%	45,4%	50,4%
Литва	27,4%	44,6%	33,5%
Эстония	27,8%	37,2%	36,7%
Норвегия	28,3%	42,6%	59,5%
Польша	31,1%	53,4%	45,2%
Испания	32,6%	61,2%	51,8%
Румыния	36,4%	62,9%	53,0%
Сербия	40,2%	68,6%	74,6%
Чехия	42,7%	50,2%	63,6%
Швейцария	44,0%	41,4%	59,5%
Россия	49,6%	51,4%	52,7%
Бельгия	51,1%	53,1%	69,6%
Мальта	51,3%	51,6%	45,9%
В целом	32,4%	50,0%	51,1%

Данные таблицы свидетельствуют не только о высоком проценте негативного опыта, но и о его глобальной территориальной распространенности. За этими очевидными рисками наиболее часто озвучиваются риски медицинского характера: избыток гаджетов, перегруженность информацией, интернет-зависимость значительно ухудшают качество жизни [Carr, 2008; Шпитцер, 2014; Кальбитцер, 2018]. Добавим к этому и не менее важное обстоятельство, касающееся компаний и разработчиков цифровых сервисов: многие компании «либо вовсе не проводили исследований о том, как их продукция влияет на психическое здоровье детей и подростков, либо проводили их слишком мало и не делились данными с учеными, изучавшими это влияние. Столкнувшись с растущим количеством доказательств, что их продукция вредит молодежи, они прибегли к отрицанию, сокрытию информации и работе с общественным мнением» [Хайдт, 2025, с. 11].

Возможности цифровой среды. При всей совокупности рисков надо признать и имеющиеся возможности. Цифровые технологии могут использоваться не только для передачи предметных знаний и навыков, но и для целенаправленного развития таких когнитивных функций, как внимание, визуальное восприятие, пространственные способности. Это важно для достижения образовательных и профессиональных результатов. Хотя, конечно, отношение научно-педагогического сообщества к повсеместному внедрению цифровых технологий остается противоречивым. Высказываются гипотезы, что легкий доступ к информации может фундаментально изменить механизмы памяти – создать «эффект гугла» или «цифровую амнезию», при которых человек не запоминает содержание полученной информации, если уверен, что снова сможет ее найти [Sparrow, 2011, pp. 776- 778]. Примечательно, что эксперимент, обнаруживший существование «эффекта гугла», пытались повторить другие ученые, однако описываемый

эффект не был найден. И сторонники позитивных изменений утверждают: «эффект гугла» проявляется в том, что когда мы делегируем гаджету роль резервуара нашей памяти, то запоминаем не содержание материала, а место, где мы его оставили. Что соответствует требованиям «цифровой гигиены», выступающей за избирательное и экономное потребление цифровой информации.

Среди технологий (особенно технологий дополненной реальности), которые могут положительно влиять на человека, нередко называют и видеоигры [Видеоигры и кто … , 2019]. Позитивные стороны цифровой социализации отмечают специалисты в области геймификации образования, в частности, когда предлагают использовать игровые механики в обучающем процессе. Этому бы очень обрадовались представители «цифрового поколения» («digital natives»), «цифровые аборигены». Есть данные зарубежных исследований, согласно которым игровой опыт деятельности (видеоигры) позитивно влияет на развитие пространственных способностей [Sala, 2018]. Механика видеоигр имеет много общего с принципами эффективного обучения, например, развитие действия от простого к сложному. Внешняя мотивация (уровни, рейтинги игроков, престиж, возможный заработок) подкрепляет внутреннюю (удовлетворение от игры и взаимодействия с другими игроками). Кроме того, в видеоиграх преобладает активное обучение: игроки не смотрят лекции о том, как играть, они действуют интуитивно и получают немедленный результат. Но этот позитивный настрой несколько снижается, когда мы сталкиваемся с малым объемом использования видеоигр в обучении и отсутствием подготовленных специалистов в области геймификации (Есть исключения: очень продуктивную модель использования игровых механик в педагогическом дизайне показывает обучающий курс «Антипедагогика: Боги и герои», представленный на российской образовательной платформе «Степик»).

Но хорошие новости все же есть. Энтузиасты цифровых технологий и цифрового образования, технооптимисты не отрицают, что существование в режиме online изменяет работу мозга и поведение человека, но и не отрицают, что интернет позитивно повлиял не только на образование, но и на мышление: «Все еще желая культивировать в молодежи интеллектуальную строгость, <…> мы переводим её от работы по запоминанию фактов и правил к работе по применению этих фактов и правил, к решению сложных проблем. В частности, я надеюсь на улучшение сотрудничества с этими иначе “прошитыми” мозгами, поскольку эти подростки и молодые люди учатся в онлайн-среде, где совместная работа и развитие командных навыков позволяет им продвигаться вперед» [Rainie, 2020].

Еще одна хорошая новость состоит в том, что цифровая среда содержательно и технологически пробуждает адаптивные механизмы, а значит необходимость приспособиться к иным связям и типам профессиональных взаимоотношений. Потому что именно в цифровом мире рождаются актуальные профессии: координатор образовательных онлайн-платформ, методист онлайн-курсов, разработчик образовательных траекторий, тренер по майнд-фитнесу, игропедагог и др.

Заключение

О чем заинтересованное сообщество может и должно договориться на данном этапе понимания проблемы цифровой социализации как «новой нормальности»:

1. Для продуктивного взаимодействия необходимо очертить границы явления и его суть, чтобы понимать, что делать и принимать адекватные решения, ибо «изъять» детей из их «новой нормальности» взрослым будет затруднительно, а вот скорректировать траекторию, предложить навигацию – обоюдовыгодно.

2. Эпоха «великого подключения детства» породила «новых взрослых». Представители «поколения Z», а также «поколения Альфа» – ключевой объект для изучения новых трендов: с одной стороны, они очень молоды, а с другой – достаточны взрослые, чтобы «выражать свое собственное мнение и делиться опытом» [Твенге, 2019]. Иными словами, это тот сдвиг, который предвидел еще Л. С. Выготский, говоря о более «осведомленном другом», кем не обязательно будет являться взрослый, а скорее таковым будет сверстник подростка, ребенка. В реалиях цифрового мира это закономерный вызов системе образования, он требует изменения в мышлении преподавателей.

3. Задача родительского, педагогического сообщества не усугублять разрывы, не увлекаться морализаторством и риторикой запретов. Как это ни парадоксально, но цифровая социализация возвращает нас к традиционному пониманию просветительской деятельности, когда общей задачей снова становится задача воспитать у детей и подростков доверие и уважение к самим себе, к миру знания (трансформация которого

в условиях крупномасштабного использования искусственного интеллекта неизбежна, но это тема отдельной статьи), самостоятельность, умение взаимодействовать и проявлять эмпатию.

Фундаментально это уже мировоззренческий разговор об осознании или переосмыслении роли наставника в этом процессе. Обнадеживает то, что представители цифрового поколения склонны верить, что именно преподаватели, новаторы, разработчики, наставники будут компенсировать возможные риски избыточной цифровизации [Millennials will …, 2012]. То есть мы снова возвращаемся к воспитательному процессу как части социализации через образовательные институты и непреложному условию безопасности ребенка, школьника, студента в цифровом мире.

Библиографический список

1. Видеоигры и кто в них играет: Аналитический обзор, проведенный всероссийским центром изучения общественного мнения 19.08.2019. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/videoigry-i-kto-v-nikh-igraet (дата обращения: 05.08.2025).

2. Кальбитцер Я. Цифровая паранойя: оставайтесь онлайн, не теряя рассудка : монография / пер. с нем. И. Герасимович. Минск : Дискурс, 2018. 192 с.

3. Масленникова О. Н. Цифровая образовательная среда и ее ресурсы в профориентации студентов вузов / О. Н. Масленникова, А. М. Галкина // Современная образовательная среда: аспекты регионального развития : монография. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2024. С. 106–128.

4. Масленникова О. Н. Новая социализация в режиме online: педагогические основания и мировоззренческие установки / О. Н. Масленникова, Д. В. Самотовинский // Ивановская научная психолого-педагогическая и методическая школа: вклад в развитие российского образования : монография. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2022. С. 117–131.

5. Солдатова Г. В. Цифровая личность как феномен XXI века: встреча с «новой нормальностью. Доклад на 15-м Санкт-Петербургском саммите психологов 6-9 июня 2021 года. URL: https://psy.su/feed/9511/ (дата обращения: 03.08.2025).

6. Солдатова Г. В. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики / Г. В. Солдатова, А. Е. Войскунский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 3. С. 431–450. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450.

7. Солдатова Г. В. Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран / Г. В. Солдатова, Е. И. Рассказова // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14, № 3. С. 11–30.

8. Твенге Д. М. Поколение I. Почему поколение Интернета утратило бунтарский дух, стало более толерантным, менее счастливым и абсолютно не готовым ко взрослой жизни и что это значит для всех остальных / пер. с англ. А. Толмачев. Москва : Рипол Классик, 2019. 464 с.

9. Цифровая социализация и цифровая компетентность молодежи: текущие результаты исследований. URL: https://kpfu.ru/media-sociology/struktura/otdelenie-socialnyh-nauk/kafedra-sociologii/sociologicheskaya-masterskaya/cifrovaya-socializaciya-i-cifrovaya-kompetentnost.html (дата обращения: 10.09.2025).

10. Хайдт Д. Тревожное поколение. Как Великое подключение детства вызывает эпидемию душевных болезней / пер. с англ. Владислава Дегтярева. Москва : АСТ, Corpus, 2025. 432 с.

11. Шпитцер М. Антимозг. Цифровые технологии и мозг / пер. с нем. А. Г. Гришина. Москва : АСТ, 2014.

12. Bediou B., Adams D. M., Mayer R. E., Tipton E., Green C. S., & Bavelier D. (2018). Meta-analysis of action video game impact on perceptual, attentional, and cognitive skills. Psychological Bulletin, 144(1), 77–110.

13. Carr N. Is Google Making Us Stupid? // The Atlantic. 2008. July/august. URL: https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/ (дата обращения: 05.09.2025).

14. Millennials will benefit and suffer due to their hyperconnected lives. URL: https://www.pewresearch.org/internet/wp-content/uploads/sites/9/media/Files/Reports/2012/PIP Future of Internet 2012 Young brains PDF.pdf

15. Rainie L., Anderson J. Main findings: Teens, technology, and human potential in 2020. URL: http://www.pewinternet.org/2012/02/29/main-findings-teens-technology-and-human-potential-in-2020/ (дата обращения: 03.09.2025).

16. Sala G., Tatlidil K. S., & Gobet F. Video game training does not enhance cognitive ability: A comprehensive meta-analytic investigation. Psychological bulletin, 2018, 144(2), 111–139.

17. Sparrow B., Liu J., Wegner D.M. Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips // Science. 2011. Vol.333. pp. 776-778.

Reference list

1. Videoigry i kto v nih igraet: Analiticheskij obzor, provedennyj vserossijskim centrom izuchenija obshhestvennogo mnenija = Video games and who plays them: An analytical review conducted by the All-Russian Center for the Study of Public Opinion 19.08.2019. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/videoigry-i-kto-v-nikh-igraet (data obrashhenija: 05.08.2025).

2. Kal'bitcer Ja. Cifrovaja paranojja: ostavajtes' onlajn, ne terjaja rassudka = Digital paranoia: Stay online without losing your mind : monografija / per. s nem. I. Gerasimovich. Minsk : Diskurs, 2018. 192 s.

3. Maslennikova O. N. Cifrovaja obrazovatel'naja sreda i ee resursy v proforientacii studentov vuzov = Digital educational environment and its resources in career guidance for university students / O. N. Maslennikova, A. M. Galkina // Sovremennaja obrazovatel'naja sreda: aspekty regional'nogo razvitija : monografija. Ivanovo : Ivan. gos. un-t, 2024. S. 106–128.

4. Maslennikova O. N. Novaja socializacija v rezhime online: pedagogicheskie osnovanija i mirovozzrencheskie ustanovki = New socialization online: pedagogical foundations and worldview / O. N. Maslennikova, D. V. Samotovinskij // Ivanovskaja nauchnaja psihologo-pedagogicheskaja i metodicheskaja shkola: vklad v razvitie rossijskogo obrazovanija : monografija. Ivanovo : Ivan. gos. un-t, 2022. S. 117–131.

5. Soldatova G. V. Cifrovaja lichnost' kak fenomen HHI veka: vstrecha s «novoj normal'nost'ju». Doklad na 15-m Sankt-Peterburgskom sammite psihologov 6-9 ijunja 2021 goda. = Digital personality as a phenomenon of the XXI century: meeting with «new normality». Report at the 15-th St. Petersburg Summit of Psychologists on June 6-9, 2021. URL: https://psy.su/feed/9511/ (data obrashhenija: 03.08.2025).

6. Soldatova G. V. Social'no-kognitivnaja koncepcija cifrovoj socializacii: novaja jekosistema i social'naja jevoljucija psihiki = Social and cognitive concept of digital socialization: a new ecosystem and social evolution of the psyche / G. V. Soldatova, A. E. Vojskunskij // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2021. T. 18, № 3. S. 431–450. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450.

7. Soldatova G. V. Cifrovaja socializacija rossijskih podrostkov: skvoz' prizmu sravnenija s podrostkami 18 evropejskih stran = Digital socialization of Russian adolescents: through the prism of comparison with adolescents of 18 European countries / G. V. Soldatova, E. I. Rasskazova // Social'naja psihologija i obshhestvo. 2023. T. 14, № 3. S. 11–30.

8. Tvenge D. M. Pokolenie I. Pochemu pokolenie Interneta utratilo buntarskij duh, stalo bolee tolerantnym, menee schastlivym i absoljutno ne gotovym ko vzrosloj zhizni i chto jeto znachit dlja vseh ostal'nyh = Generation I. Why the Internet generation has lost its rebellious spirit, and is more tolerant, less happy and completely unprepared for adulthood, and what it means for everyone else / per. s angl. A. Tolmachev. Moskva : Ripol Klassik, 2019. 464 s.

9. Cifrovaja socializacija i cifrovaja kompetentnost' molodezhi: tekushhie rezul'taty issledovanij = Digital socialization and digital competence of youth: current research results. URL: https://kpfu.ru/media-sociology/struktura/otdelenie-socialnyh-nauk/kafedra-sociologii/sociologicheskaya-masterskaya/cifrovaya-socializaciya-i-cifrovaya-kompetentnost.html (data obrashhenija: 10.09.2025).

10. Hajdt D. Trevozhnoe pokolenie. Kak Velikoe podkljuchenie detstva vyzyvaet jepidemiju dushevnyh boleznej = Anxious generation. How the Great Childhood Connection is causing an epidemic of mental illness / per. s angl. Vladislava Degtjareva. Moskva : AST, Corpus, 2025. 432 s.

11. Shpitcer M. Antimozg. Cifrovye tehnologii i mozg = Anti-brain. Digital technology and the brain / per. s nem. A. G. Grishina. Moskva : AST, 2014.

12. Bediou B., Adams D. M., Mayer R. E., Tipton E., Green C. S., & Bavelier D. (2018). Meta-analysis of action video game impact on perceptual, attentional, and cognitive skills. Psychological Bulletin, 144(1), 77–110.

13. Carr N. Is Google Making Us Stupid? // The Atlantic. 2008. July/august. URL: https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/ (data obrashhenija: 05.09.2025).

14. Millennials will benefit and suffer due to their hyperconnected lives. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.pewresearch.org/internet/wp-content/uploads/sites/9/media/Files/Reports/2012/PIP Future of Internet 2012 Young brains PDF.pdf

15. Rainie L., Anderson J. Main findings: Teens, technology, and human potential in 2020. URL: http://www.pewinternet.org/2012/02/29/main-findings-teens-technology-and-human-potential-in-2020/ (data obrashhenija: 03.09.2025).

16. Sala G., Tatlidil K. S., & Gobet F. Video game training does not enhance cognitive ability: A comprehensive meta-analytic investigation. Psychological bulletin, 2018, 144(2), 111–139.

17. Sparrow B., Liu J., Wegner D.M. Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips // Science. 2011. Vol.333. pp. 776-778.

Статья поступила в редакцию 08.09.2025; одобрена после рецензирования 09.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 08.09.2025; approved after reviewing 09.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья
УДК 378.4
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-90
EDN: JLLMPY

Адаптация студентов из Республики Гана в российских вузах с учетом их социокультурных и академических ожиданий

Елена Владимировна Мишенькина[1], Анна Павловна Чернявская[2], Наталия Николаевна Летина[3]
[1]Кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода, начальник международного отдела, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
[2]Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
[3]Доктор культурологии, доцент, профессор кафедры культурологии, начальник отдела научных исследований, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
[1]e.mishenkina@yspu.org, https://orcid.org/0000-0002-1314-4156
[2]achernyavskaya@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-6882-3332
[3]liotina@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-1884-7827

Аннотация. Расширение сотрудничества России со странами Африки в образовательной сфере приводит к значительному росту числа студентов, приезжающих для получения образования в нашу страну. От успешности их социальной, культурной и академической адаптации зависит качество их профессиональной подготовки и ощущение психологического благополучия в период обучения, что, в свою очередь, напрямую влияет на имидж отечественного высшего образования в мире. Проведенное исследование и интерпретация его результатов имеет междисциплинарный характер, основано на аксиологическом, социокультурном и семиотическом подходах, включает лингвокультурологический анализ, позиции теории культурного шока и кросс-культурной адаптации. В статье обосновано влияние адаптации на успешность обучения в вузе как для российских, так и для иностранных студентов. Обсуждаются результаты опроса, проведенного среди студентов из Республики Гана, собирающихся обучаться в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского, направленного на выяснение их мотивации и ожиданий от обучения в России, в котором приняли участие 100 респондентов в возрасте 18–20 лет. Опрос был структурирован в пять тематических блоков: Мотивация и ожидания, Поступление в университет, Адаптация в России, Учебный процесс, Будущее после учебы. Всесторонний охват ожиданий африканских абитуриентов от всех этапов обучения создает для принимающего вуза возможности заранее формировать благоприятную среду для их обучения и в целом пребывания в стране. Для верификации полученных данных проведено сравнение результатов этого опроса с анкетированием двух выборок африканских студентов, уже имеющих опыт обучения в России. По результатам опроса, помимо частных выводов о наиболее важных факторах, влияющих на адаптацию (условия и содержание обучения, условия проживания, материальные аспекты жизни, возможность стажироваться, выстроить впоследствии хорошую карьеру на родине или остаться жить и работать в России и др.) сделан общий вывод о необходимости индивидуализации программ адаптации, поскольку ожидания студентов очень различны. Полученные результаты говорят о позитивном образе России у студентов из Республики Гана, их готовности к активной социальной жизни и участию в студенческих мероприятиях, что позволит им взаимодействовать с другими студентами и быстрее знакомиться с новой социокультурной средой, а значит входить в новый социум. Респонденты выражают особое доверие принимающему университету и рассчитывают на его поддержку и помощь.

© Мишенькина Е. В., Чернявская А. П., Летина Н. Н., 2025

Ключевые слова: адаптация иностранных студентов; африканские студенты; Республика Гана; социокультурная адаптация; академическая адаптация; российские вузы; культурный шок; межкультурная коммуникация; педагогическое сопровождение

Статья подготовлена в рамках Государственного задания Ярославскому государственному педагогическому университету им. К. Д. Ушинского на 2025 год от Минпросвещения РФ по теме «Аксиологические основы формирования ценностных ориентаций студентов в рамках международной академической мобильности в системах высшего образования России и Западной Африки (Гана, Кот-д'Ивуар)» (номер реестровой записи 720000Ф.99.1.БН62АБ84000).

Для цитирования: Мишенькина Е. В., Чернявская А. П., Летина Н. Н. Адаптация студентов из Республики Гана в российских вузах с учетом их социокультурных и академических ожиданий // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 90–106. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-90. https://elibrary.ru/JLLMPY

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

Adaptation of students from the Republic of Ghana in russian universities, taking into account their socio-cultural and academic expectations

Elena V. Mishenkina[1], Anna P. Chernyavskaya[2], Natalia N. Letina[3]
[1]Candidate of philological sciences, associate professor at department of translation theory and practice, head of international office, Yaroslavl state pedagogical university named after. K. D. Ushinsky, 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[2]Doctor of pedagogical sciences, professor at department of pedagogical technologies, Yaroslavl state pedagogical university named after. K. D. Ushinsky, 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[3]Doctor of cultural studies, professor at department of cultural studies, head of department of scientific research, Yaroslavl state pedagogical university named after. K. D. Ushinsky, 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[1]e.mishenkina@yspu.org, https://orcid.org/0000-0002-1314-4156
[2]achernyavskaya@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-6882-3332
[3]liotina@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-1884-7827

Abstract. Expanding cooperation between Russia and African countries in the educational sphere leads to a significant increase in the number of students coming to our country for education. The quality of their professional training and a sense of psychological well-being during the period of study depend on the success of their social, cultural and academic adaptation, which, in turn, directly affects the image of domestic higher education in the world. The study and interpretation of its results has an interdisciplinary nature, is based on axiological, sociocultural and semiotic approaches, includes linguoculturological analysis, ideas on the theory of cultural shock and cross-cultural adaptation. The article substantiates the impact of adaptation on successful studies at the university, both for Russian and foreign students. The results of the survey conducted among students from the Republic of Ghana who are going to study at Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, aimed at clarifying their motivation and expectations from studying in Russia, with 100 respondents aged 18-20. The survey was structured into five thematic blocks: Motivation and expectations, Admission to university, Adaptation in Russia, Educational process, Future after study. The comprehensive coverage of African applicants' expectations from all stages of training provides opportunities for the host university to create in advance favorable environment for their training and in general stay in the country. To verify the data obtained, the results of this survey were compared with a survey of two samples of African students who already have experience of studying in Russia. According to the results of the survey, in addition to private conclusions about the most important factors affecting adaptation (conditions and content of training, living conditions, material aspects of life, the opportunity to train, subsequently build a good career at home, or stay to live and work in Russia, etc.), a general conclusion was made about the need to individualize adaptation programs, since the expectations of students are very different. The results obtained indicate a positive image of Russia among students from the Republic of Ghana, their readiness for an active social life and participation in student events, which will allow them to actively interact with other students and quickly get

acquainted with the new sociocultural environment, which means they are part of a new society. Respondents express special hope and confidence in the host university and count on its support and help.

Key words: adaptation of international students; African students; Republic of Ghana; sociocultural adaptation; academic adaptation; Russian universities; culture shock; intercultural communication; pedagogical support

The article was prepared as part of the State Assignment to Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky for 2025 from the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic «Axiological foundations for forming student value orientations within the framework of international academic mobility in higher education systems in Russia and West Africa (Ghana, Côte d'Ivoire)» (registry number 7200F.99.1.ВН62АБ84000).

For citation: Mishenkina E. V., Chernyavskaya A. P., Letina N. N. Adaptation of students from the Republic of Ghana in russian universities, taking into account their socio-cultural and academic expectations. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 90-106. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-90. https://elibrary.ru/JLLMPY

Введение

Вопросы адаптации разрабатываются исследователями в разных областях науки: социологии, психологии, межкультурной коммуникации. Теоретические знания позволяют прогнозировать вероятные трудности, с которыми столкнется иностранный студент, прибывший для получения образования в Российской Федерации. В последние годы происходит активное развитие российско-африканских отношений, реализуются стратегические задачи по экспорту российского образования. В связи с этим наблюдается ежегодный рост числа студентов из Африки.

В своем выступлении на стратегической сессии «Кооперация в сфере высшего образования» в рамках Второго саммита Экономического и гуманитарного форума «Россия – Африка» (июль 2023 года) помощник Президента России Андрей Фурсенко озвучил основные задачи, сотрудничества России и африканского континента в сфере образования: «В частности, стоит две задачи. Одна из них – обеспечить успешное существование России и стран Африки сейчас, обеспечить кадрами такие важные области жизнедеятельности, как здравоохранение, энергетика и другие. Вторая важная задача – подготовить кадры для тех сфер жизни, которые обеспечат успешное развитие России и стран Африки в будущем … Сегодня в российских вузах обучается чуть больше 34 тысяч студентов» [Россия и Африка … , 2023, с. 1]. К 2027 году число африканских студентов в российских вузах должно составлять 37 тысяч человек.

Однако их обучение в российских вузах сопровождается трудностями социокультурной и академической адаптации. Отечественные исследования данной тематики остаются крайне ограниченными, и педагоги часто не обладают необходимыми инструментами для построения эффективного диалога. Важно знать и понимать, что интересует и что может мотивировать иностранных студентов. Эта информация важна для принимающей стороны – университета, который может облегчить процесс аккультурации. Но она значима и еще, как минимум, по одной причине: успешность адаптации африканских студентов напрямую влияет на результативность их обучения, а значит и на имидж российского высшего образования в мире, а также на образовательную среду вузов, в которых они обучаются.

Цель статьи заключается в выделении ключевых моментов, на которые необходимо обращать внимание принимающей стороне (университету) в процессе оказания помощи абитуриентам из африканских стран в период их поступления в российские вузы и первые месяцы обучения. Для достижения этой цели был проведен опрос студентов из Республики Гана, планировавших обучение или уже обучающихся в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, результаты которого обсуждаются в статье.

Анализ литературы

Процессы адаптации неизбежно «запускаются» в любой новой для человека ситуации и в своей основе имеют нейро-физиологическую и психологическую природу. Ж. Пиаже рассматривал адаптацию как процесс приспособления организма к среде и достижения гармоничного равновесия с ней [Пиаже, 2008]. Точка зрения Ж. Пиаже, которой следуют ученые во всем мире, заключается в том, что в процессах адаптации активную роль играет интеллект, а не только нейрофизиологические механизмы. Процесс адаптации, с его точки зрения, включает две операции: аккомодацию или приспособление своих поступков, мыслей к внешнему миру и ассимиляцию, выражающуюся в достраивании внешнего мира в соответствии с представлениями человека.

Результатом адаптации является приспособление к новым условиям жизни, которое может

как положительно влиять на дальнейшее развитие субъекта (достижение адаптивного индивидуализма), так и тормозить его дальнейшее развитие (в случае выработки реакции отрицания на сложившуюся ситуацию). И в том, и в другом случае человек остается жить в той ситуации, в которой оказался, у него нет возможности ее изменить. Различие состоит лишь в том, каким образом он воспринимает эту ситуацию.

В образовании адаптация имеет огромное значение, она:

«– приводит к преобразованиям в мотивационной и ценностной сферах;

– способствует расширению ориентировочной основы действий;

– позволяет добиться психологической комфортности, равновесия внутриличностных и внешних параметров, достижения гармонии между ними;

– обеспечивает стабилизацию функционирования личности в сложившихся условиях;

– выступает решающим фактором самореализации личности;

– оказывает непосредственное влияние не только на психологическую, но и социальную и биологическую сферы жизни и др.» [Яковлев, 2016, с. 124].

Значимость адаптации для успешности обучения иностранных студентов подтверждается эмпирическими исследованиями. Выявленные трудности адаптации студентов медицинских специальностей на опыте АГМУ (г. Астрахань): языковой барьер, привыкание к новой пище и укладу жизни, разницу во времени [Ланина, 2019]. Обозначено, что процесс адаптации происходит «безболезненно» при наличии системной поддержки со стороны университета: иностранные студенты в АГМУ «чувствуют поддержку, внимание, заботу со стороны сотрудников, преподавателей и студентов» [Ланина, 2019, с. 5].

Влияние адаптации в целом на успешность обучения в вузе – доказанный факт. Р. М. Шамионов и А. А. Шаров в проведенном ими эмпирическом исследовании выявили, что «предикторами академической адаптации студентов являются взаимодействия с администрацией и однокурсниками, значимость лекционных занятий … Психологический и социально-психологический компоненты адаптационной готовности также играют важную роль в академической адаптации студентов. Установлено, что компоненты адаптационной готовности являются прямыми предикторами академической адаптации. Кроме того, они являются медиаторами прямой связи между отношением к образовательной среде и академической адаптацией» [Шамионов, 2025, с. 118].

Очевидно, что доказанные в исследовании результаты справедливы и для иностранных студентов. Всероссийское социологическое исследование, проведенное П. А. Амбаровой с соавторами, показало, что привыкание иностранных студентов к специфике российской культуры и академической среде происходит без особых трудностей, что подтверждает эффективность вузовских программ адаптации и сопровождения [Амбарова, 2022]. Результаты опроса, проведенного в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского коллективом под руководством И. Ю. Тархановой [Тарханова, 2025], также подтверждают этот факт. Опрос, результаты которого будут обсуждаться далее в статье, также является первым шагом для доказательства этого тезиса.

Вопросы влияния процессов адаптации на успешность обучения иностранных студентов (или работы иностранных преподавателей в африканских университетах) исследуются и в странах Африки. T. Ngonyama-Ndou, изучавший процессы адаптации академических экспатов в Южной Африке, выявил важность адаптации не только в академической среде, но и в целом в местном сообществе для успешной и психологически комфортной работы образовательных мигрантов [Ngonyama-Ndou, 2020]. Он доказывает и тезис о том, что для успешной миграции необходимо обучение и адаптация всех сторон, участвующих в процессе – как самого экспата, так и вуза, который его принимает.

В целом ряде исследований выявлены различные факторы, влияющие на адаптацию и успешность обучения африканских студентов в России. Исследователи обращают внимание на важность хорошего знания русского языка [Mustapha, 2021], социальной и культурной адаптации [Chukwuma, 2023], сложности, которые могут возникнуть в процессе академической адаптации, связаны с большими различиями в профессиональном педагогическом обучении [Chernyavskaya, 2024]. Рассматриваются и психологические аспекты адаптации, к примеру, возможные тревоги африканских студентов, вызванные временным переездом в Россию и новыми социальными и академическими условиями, а также вероятные психологические и психические отклонения, с ними связанные [Kolova, 2020].

Описаны барьеры для успешной адаптации иностранных студентов, которые, иногда непреднамеренно, создаются в самих вузах: компактное поселение иностранных студентов в отдельных общежитиях, которое ограничивает практику языкового общения и контакты с другими студентами вне учебного процесса; сегрегация студентов во время учебного процесса, которая происходит в случае, когда в вузах создаются факультеты или учебные группы исключительно для иностранцев; поощрение «клановости» и этнических сообществ, при которой землячества во многом берут на себя решение проблем студентов начальных курсов и выступают в роли посредников, что усиливает изоляцию от внешнего мира новоприбывших студентов; случаи недоброжелательного отношения со стороны принимающего сообщества (от сотрудников вуза и студентов до местных жителей), для преодоления которой требуется адаптация не только со стороны иностранных студентов, но и со стороны вуза и принимающего сообщества; недостаточная предварительная подготовка культурного и учебного пространства вуза к приему иностранных студентов [Методические рекомендации … , 2021, с. 13].

Методы исследования

Теоретико-методологические основы исследования решены комплексно как интеграция междисциплинарных теоретических (аксиологический подход, социокультурный подход, семиотический подход, лингвокультурологический анализ, метод описательной статистики, анализ корреляций, сравнительный анализ, позиции теории культурного шока [Oberg, 1960; Adler, 1975] и кросс-культурной адаптации) и эмпирических методов (опрос в формате заполнения онлайн-формы, фокус-группы, количественный анализ, контент-анализ).

Результативность обучения африканских студентов во многом зависит не только от их способностей и желания учиться, уровня владения русским языком, но и от того, насколько психологически комфортно будет их обучение. Психологическая комфортность обусловлена рядом факторов – физических, социальных, коммуникативных, академических.

С целью выявления мотивации и ожиданий от обучения в России был проведён опрос среди студентов из Республики Гана для комплексного изучения их ожиданий от обучения в России, в котором приняли участие респонденты преимущественно в возрасте 18-20 лет (Группа Гана, N=100). Опрос был структурирован в пять тематических блоков: Мотивация и ожидания, Поступление в университет, Адаптация в России, Учебный процесс, Будущее после учебы, – что позволило всесторонне охватить ключевые этапы и аспекты пребывания иностранных граждан в стране и выявить «точки», которые необходимо учитывать при создании благоприятной среды со стороны университета.

Анкета содержит 26 вопросов, по виду – 3 закрытые, ранжированные по значимости (№ 1, 2, 3); 22 закрытых (№№ 4-25), 1 открытый (№ 26).

В блоке «Мотивация и ожидания» содержатся 4 вопроса, направленных на выявление значимости (по рангу) факторов выбора университета в России для получения образования, факторов выбора конкретного университета, барьерных факторов при обучении.

Блок «Поступление в университет» включает 5 вопросов, направленных на верификацию наиболее сложного процесса при поступлении, оценку доступности для иностранных студентов информации о поступлении, приоритетного варианта финансирования, степени уверенности в помощи администрации, наиболее важных формах поддержки от университета.

Блок «Адаптация в России» состоит из 5-ти вопросов, направленных на определение уровня владения русским языком, приоритетов в отношении места проживания, наличия опасений, факторов, вызывающих опасения, оценку доступности информации о жизни в России.

Блок «Учебный процесс» включает 5 вопросов, целью которых является выявление не только предпочтительных форматов обучения, системы обучения, но и желаемого отношения со стороны преподавателей, интереса к дополнительным образовательным возможностям и готовности к участию в студенческой жизни.

Последний блок «Будущее после учебы» включает 7 вопросов, направленных на выявление интереса к трудовому закреплению в России, приоритетных сферах трудоустройства, оценки перспектив трудоустройства иностранных выпускников в России, понимания роли стажировки в России для карьерного роста, оценки готовности к обучению в российском университете, перспективах в родной стране после обучения в России. Завершает анкету открытый вопрос «Каковы ваши ожидания от обучения в России».

Анкета была разработана на основе интеграции аксиологического социокультурного, лингвокультурологического подходов; концептуали-

зации опыта центров открытого образования в Африке [Бойчук, 2025] и адаптации модели K. Oberg (1960), прошла валидацию через экспертную оценку специалистов отдела международного сотрудничества ЯГПУ и членов научного коллектива (фокус-группы).

Для демонстрации релевантности исследования в отношении отдельных аспектов адаптации, а именно культурных паттернов [Benedict, 1934, с. 46] культурного шока были использованы результаты опросов 2023-2025 гг. более 200 африканских студентов из Ганы и Кот-д´Ивуара (далее – опрос 2023-2025 гг.). Из указанной выборки были отобраны в качестве ЦА респонденты, задействованные в программах академического обмена с Россией (экспертная Группа 1, N=3) и обучавшиеся по академическому обмену в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского в 2023-24 уч. году (Группа 2, N=16) и в 2024-2025 учебному году. (Группа 3, N=24). Авторы обращались к ответам на вопросы анкет, непосредственно затрагивающие адаптационные механизмы: «Вам хотелось бы вернуться в “ту” Россию, которую Вы помните?», «На Ваш взгляд, есть ли у жителей Кот-д'Ивуар / Ганы и жителей России точки соприкосновения, что-то общее? Если да, то что именно?» (анкета Группы 1); «После пребывания в России Ваше восприятие ее стало…», «Как Вы оцениваете Ваш опыт обучения в России», «Вам хотелось бы вернуться в Россию?» (анкета Группы 2); «Помогает ли Вам школа, университет в жизни?» (анкета Группы 3). Задействованы и ответы на вопросы, содержащие скрытые смысловые корреляции: вопросы о самом ярком положительном и отрицательном воспоминании (анкета Группы 1); самом ярком положительном и отрицательном впечатлении (анкета Группы 2).

Результаты и их обсуждение

Далее представлен подробный анализ полученных данных, который позволит выявить ключевые тенденции, проблемы и перспективы адаптации иностранных студентов в российской образовательной системе и обществе.

В ходе анализа **первого блока «Мотивация и ожидания»,** направленного на выявление причин выбора России для получения образования и ожиданий, связанных с учебой и жизнью в новой стране, было установлено следующее:

на *1 вопрос – «Почему для получения образования вы выбрали университет в России?»,* наиболее значимыми факторами респонденты обозначили следующие: перспективы трудоустройства после учебы (59 % респондентов) и качество образования (53 %), отметили владение русским языком (46 %) и интерес к русской культуре (45 %), доступную стоимость обучения (34 %) и совет друзей или родственников (26 %). Примечательно, что возможность получить стипендию не была выбрана ни одним из респондентов.

17 % респондентов указали другие причины, например: «нравится русский язык и русская культура», «хочу лучше узнать русских людей», «эти знанию помогут в будущем профессиональном росте». В целом опрошенные рассматривают Россию как крупное государство с большими природными запасами и как участника мирового торгового сообщества.

Респонденты проявляют заинтересованность в обучении в России, поскольку российское образование рассматривается как качественное и доступное, которое может быть трамплином для профессионального роста и дальнейшего материального благополучия.

2. «Какие факторы для вас важнее всего при выборе университета?» Наиболее важными факторами при выборе университета оказались возможность получения стипендии (69 %) и доступность студенческого общежития (67 %). Наличие программ на английском языке (57 %) и город, в котором находится университет (56 %) также сыграли значительную роль. Стоимость обучения, отмеченная 51 % респондентов, и рейтинг университета (45 %) оказались менее важными, хотя и значимыми факторами. 9 % указали другие причины: сама страна стала причиной, возможности получить работу по окончанию обучения, желание учить именно русский язык, выбор определен профессорско-преподавательским составом.

Ключевыми факторами выбора страны для получения образования являются финансовая поддержка (стипендия) и обеспечение базовых потребностей (общежитие, низкая стоимость проживания и шаговая доступность учебных корпусов). Эти же причины определяют готовность обучаться на иностранном языке.

3. «*Как вы думаете, какие аспекты обучения могут вызвать у вас наибольшие трудности?»* При оценке потенциальных трудностей в процессе обучения респонденты выделили несколько ключевых аспектов. Наибольшие трудности, по их мнению, могут возникнуть при подготовке к экзаменам (46 %). Также значительные трудно-

сти могут возникнуть при понимании лекций на русском языке и взаимодействии с преподавателями, это отметили по 42 % респондентов.

Кроме того, респонденты указали на возможные сложности при выполнении заданий и контрольных работ, а также на практических занятиях – по 40 % для каждого из этих аспектов. Ведение конспектов вызывает беспокойство у 35 %, а выполнение самостоятельной работы – у 32 % студентов.

Таким образом, основные риски респонденты связывают с высокой нагрузкой во время сессии и преодолением языкового барьера в ключевых учебных ситуациях (лекции, общение с преподавателями), что требует комплексной поддержки, направленной как на развитие академических навыков, так и на углубленное изучение русского языка в профессиональном контексте. В этом случае наличие электронных курсов по профильным предметам может оказать значительное содействие в адаптации студентов в новой образовательной среде.

4. «*Как вы считаете, насколько преподаватели готовы помогать иностранным студентам в случае возникновения трудностей?»* Большинство респондентов считают, что преподаватели готовы оказывать поддержку иностранным студентам. 49 человек отметили, что преподаватели всегда помогут в случае возникновения трудностей. Еще 43 человека считают, что преподаватели иногда помогут.

Однако есть и те, кто оценивает ситуацию более критически: 7 % отметили, что преподаватели редко помогают, а 2 человека заявили, что они не помогают вовсе. В целом данные показывают, что студенты ожидают помощи и поддержки от преподавателей и не полагаются только на себя. Учитывая эти ожидания, следует осуществлять адаптацию студентов, в том числе и через преподавателей, которые с ними будут работать, поскольку у иностранных студентов уже есть доверие к ним.

Итак, по первому блоку опроса можно сделать вывод о том, что мотивация выбора обучения в России исходит, главным образом, из экономических причин, а именно – для иностранных респондентов значительный интерес представляет возможное трудоустройство после учебы в РФ, а также возможность бесплатного обучения и наличие стипендий. Также для них является важным доступность студенческого общежития, что тоже свидетельствует об экономической составляющей (проживание в общежитии значительно дешевле, чем в арендуемом жилье). Они понимают, что для получения хороших рабочих мест необходимо образование, и отмечают хорошее качество образования в РФ. Они предполагают, что могут возникнуть трудности при подготовке к экзаменам, но они рассчитывают, что преподаватели будут оказывать поддержку.

Вопросы **второго блока «Поступление в университет»** касаются процесса поступления, возникающих трудностей и уровня поддержки со стороны учебных учреждений.

5 вопрос: «Какой процесс при поступлении в университет вам кажется наиболее сложным?» Наиболее сложным процессом при поступлении в университет респонденты считают получение визы, это отметили 39 человек. Этот этап часто связан с длительными и сложными административными процедурами, что может вызывать значительные трудности у абитуриентов по причине отсутствия подобного опыта. В этой связи необходимо подготовить пошаговую инструкцию по заполнению и подаче необходимых документов для получения визы, которая снизит уровень неопределённости и тревожности.

На втором месте по сложности стоит прохождение вступительных экзаменов, что отметили 24 человека. Ожидание решения о зачислении также вызывает беспокойство, хотя в меньшей степени – 23 человека. Наименее сложным процессом респонденты назвали подготовку документов (14 человек). Один человек указал на другие причины сложностей при поступлении в университет.

6 вопрос: «*Как вы оцениваете доступность информации о поступлении в российские университеты для иностранных студентов?»* Большинство респондентов считают, что информация о поступлении в российские университеты для иностранных студентов достаточно понятна – так ответили 59 человек. Однако есть и те, кто сталкивается с трудностями: 27 человек отметили, что в информации сложно разобраться.

Меньшая часть респондентов оценила доступность информации как очень понятную (12 %) или, наоборот, очень сложную (3 %). Данные показывают, что хотя информация в целом доступна, для некоторых студентов она может вызывать определенные трудности в связи с отличиями в образовательных системах. В частности, такие понятия как «направления подготовки» и «профили подготовки», сами названия образовательных программ также могут быть интерпретированы студентами с опорой на

национальную систему образования, которая в Республике Гана имеет значительное сходство с британской системой образования. В данном случае следует предоставлять разъяснения к программам, на которые иностранные граждане планируют поступать.

7 вопрос: «*Какой вариант финансирования обучения вас интересует?».* При выборе варианта финансирования обучения большинство респондентов указывают на возможность получения стипендии от университета – (56 %), а также получение стипендии в рамках квоты Правительства РФ, которую выбрали 38 человек. Гранты и другие источники финансирования интересуют меньшую группу – всего 6 человек. Самостоятельная оплата была выбрана лишь одним респондентом. Это свидетельствует о том, что получать образование за рубежом готовы представители африканского среднего класса, которые нуждаются в финансовой поддержке. При подготовке документов для подачи заявки на получение стипендии также необходимо оказывать информационную поддержку со стороны университета.

8 вопрос: «*Как вы думаете, поможет ли администрация университета в случае возникновения трудностей при поступлении?».* Большинство респондентов (88 %) считают, что администрация университета поможет в случае возникновения трудностей при поступлении, что говорит о том, что студенты в целом доверяют университетской администрации и ожидают от нее поддержки. Однако есть и те, кто менее оптимистичен: 13 человек полагают, что администрация не поможет. Возможно, такой ответ может быть связан с различными факторами, такими как предыдущий опыт или общее восприятие университетской поддержки. В целом данные показывают, что большинство студентов рассчитывают на помощь со стороны университета. Это может быть положительным аспектом в процессе адаптации иностранных граждан, так как у студентов есть доверие и расположенность к сотрудникам международного отдела.

9 вопрос: «*Какую поддержку от университета вы считаете наиболее важной?»* Наиболее важной поддержкой от университета респонденты считают помощь в оформлении документов, необходимых для проживания на территории Российской Федерации (58 %). Это подчеркивает значимость административной поддержки для иностранных студентов, особенно в вопросах, связанных с соблюдением миграционного законодательства. На втором месте по важности стоят курсы русского языка, которые отметили 50 человек, что свидетельствует о важности языковой поддержки для студентов, особенно в контексте адаптации к обучению на русском языке. Культурная адаптация и помощь с жильем были отмечены меньшим количеством респондентов – 21 и 20 человек соответственно. Данные аспекты также достаточно значимы, но не столь критично, как административная и языковая поддержка. На начальном этапе пребывания необходимо сопровождать студентов и оказывать помощь при оформлении документов. В этом им могут помогать волонтеры, владеющие иностранным языком, или подробные инструкции на родном языке.

Вывод по второму блоку: половина респондентов считает получение визы самым сложным этапом в процессе поступления в университет, вторая половина отмечает необходимость прохождения языковой подготовки. Важно обеспечить соответствующую информационную поддержку, а также инициировать изучение русского языка до прибытия в РФ.

Третий блок «Адаптация в России» посвящён анализу социально-культурной интеграции, выявлению основных барьеров и ресурсов, способствующих успешной адаптации.

10 вопрос: «*Какой уровень русского языка у вас сейчас?»* Большинство респондентов (69 %) оценили свой уровень русского языка как начальный, поскольку в опросе преимущественно принимали участие студенты 1-го курса. Студенты только начали изучать русский язык и имеют базовые знания. Средний уровень владения русским языком отметили 31 человек. Продвинутый уровень был указан лишь одним респондентом, возможно, это был студент 3-го или 4-го курса, но уровень свободного владения русским языком не был отмечен ни одним из участников опроса. Данные показывают, что большинство студентов нуждаются в дополнительной языковой поддержке, особенно в контексте обучения в российских университетах. Кроме того, практический опыт подтверждает эти сведения: даже студенты, изучавшие русский язык на родине, нуждаются в дополнительных занятиях по русскому языку.

11 вопрос: «*Где бы вам было удобнее жить во время учебы?»* Большинство респондентов (53 %) считают, что им было бы удобнее жить в общежитии во время учебы. Возможно, это связано с доступной стоимостью проживания и удобством проживания в общежитии, а также с возможностью общения с другими студентами.

Треть респондентов (31 %) предпочла бы жить в съемной квартире. Возможно, это связано с дороговизной съемного жилья и потенциальной изолированностью от других студентов, в том числе и тех, кто также приехал из африканских стран. 17 человек не задумывались об этом вопросе, вероятно, они еще не рассматривали возможность получения образования за рубежом. Учитывая предпочтение проживать в общежитии, необходимо обеспечить наличие мест и комфортные условия проживания.

12 вопрос: «*Имеете ли вы опасения перед приездом в Россию?».* 74 % респондентов заявили, что у них есть опасения относительно поездки в Россию. Возможно, данные опасения связаны с начальным уровнем владения русским языком, нехваткой знаний о русской культуре, недостаточным опытом самостоятельной жизни без родителей и общей неопределенностью, связанной с переездом в новую страну. 27 человек ответили, что у них нет опасений. Очевидно, они лучше подготовлены к переезду или имеют более позитивное отношение к России. Опасения иностранных студентов могут быть обусловлены такими факторами, как сложности с получением визы, адаптация к новой культуре и языку, а также неопределенность в отношении условий жизни и обучения в России, с климатическими особенностями, в том числе русская зима со снегом и морозом. Необходимо обеспечить соответствующую информационную поддержку до прибытия в РФ. Проводимые университетом культурные и просветительские мероприятия способствуют решению данного вопроса.

13 вопрос носил уточняющий характер: «*Какие опасения у вас есть перед переездом в Россию?»* Перед переездом в Россию иностранные студенты испытывают различные опасения. Наиболее значимыми из них являются финансовые вопросы, которые беспокоят 53-х человек. Половина респондентов обеспокоена этим вопросом, так как в настоящее время российские банки отключены от мировой системы SWIFT и это является серьезной проблемой. Студенты вынуждены брать с собой наличные средства, поскольку им оплачивать обучение, проживание, а также расходы на прохождение медицинского освидетельствования и продление визы. На втором месте по значимости стоит языковой барьер, который вызывает беспокойство у 41 человека. Это вполне понятно, поскольку владение русским языком является важным для успешной адаптации и обучения в России, а сами респонденты отмечали начальный уровень владения языком. Климат также вызывает опасения (26 %), что явно связано с различиями в погодных условиях между Россией и их родной страной – Республика Гана. Отношение местных жителей и сложность адаптации беспокоят 22 и 24-х человек соответственно. Это может быть обусловлено опасениями по поводу культурных различий и возможных трудностей в общении с местным населением. Беспокойство относительно качества жилья отметили всего 13 человек, что говорит о том, что студенты в целом доверяют университетам и другим организациям в обеспечении подходящих условий проживания, либо у них не высокие требования.

Данные результаты в отношении двух значимых параметров негативных ожиданий и опасений будущих участников программ академической мобильности подтверждаются полученными в 2023-2025 гг. данными, ассоциируемыми с проявлениями культурного шока.

Климатический дискомфорт. Холод и погодные условия оказались доминантным вызовом для студентов, прибывших из Республики Котд'Ивуар и Ганы (Группа 2): респонденты вербализировали впечатления с различной степенью негативизма от незначительной – «не очень хорошая погода» – к существенной – «очень холодно» (среднее значение 12,5 % по группе выборки) и с переходом к ироническому дискурсу «в России очень жарко», особенно в мемах («Прекрасная погода, полезная для кожи»; «Русский: как ты видишь погоду? Я: очень холодно, –18°. Русский: ой, не холодно. Тепло. В этом году у нас теплая зима. Я: ....» (*эмодзи опущены – авторы статьи)*). Один из участников Группы 1 указал на «холодную погоду, минус 30 с ветром» как на яркое неприятное воспоминание. При этом отторжения России, ее природы экстремальные для африканцев холодовые впечатления не сформировали: 38 % респондентов Группы 2 считают, что их соотечественникам могут быть интересны природные особенности (климат, ландшафт) России, употребляя в числе прочего выражения, свидетельствующие о восхищении: «великолепный ландшафт». Позитивных коннотаций в отношении климата в корпусе ответов не встретилось, но, полагаем, сама модальность вопроса «могут быть интересны» коррелирует как с эвристической семантикой, так и с недостаточностью знания и, что важно, понимания. Соотнесение зимы, снега, холода и России – устойчивый стереотип ее международного восприятия, что подтверждают резуль-

таты исследования 2023 года: снег – лидер среди природных явлений, ассоциируемых с Россией в сознании респондентов – студентов Республик Гана и Кот-д'Ивуар [Летина, 2025, с. 196]. Однако реальная встреча с климатом средней полосы России в ярославской локации вызвала у африканских студентов шок. При разработке модели адаптации для африканских студентов, намеревающихся обучаться в «холодных» регионах России необходимо предусмотреть позицию по подготовке к низким температурам: рекомендации в отношении одежды и обуви, образа жизни при смене сезонов года, поведению на улице при похолодании, распорядка дня.

Социально-коммуникативный диссонанс. Вторым по частоте и значимости источником культурного шока становится столкновение с особенностями российской культуры общения и повседневности. Среднее по выборке в Группе 2 значение в 31 % получили параметры социально-поведенческого и коммуникативного дискомфорта. Респонденты отмечают отчужденность, строгость, высказывают жалобы, что «некоторые русские слишком пристально смотрят на африканца», или, наоборот, отстранены, «не отвечают на приветствия, не здороваются». Респонденту Группы 1 из Ганы запомнилось «хамство на дорогах и в общественном транспорте». Показательно, что предъявленные триггеры культурного шока опровергаются респондентами при фиксации характерного для русских дружелюбия, парадоксы противоречивого восприятия могут быть связаны как с индивидуальностью реакций, так и неверной интерпретацией, маркирующей незнание и непонимание особенностей иной культуры.

Значимость коммуникативного аспекта адаптации подтверждается исследованием Г. Д. Распаевой с соавторами, выявившем связь успешности вхождения иностранных студентов в новую культуру в период обучения в российском вузе с развитием межкультурных коммуникативных компетенций и качества взаимодействия с принимающей стороной [Распаева, 2022].

В контексте социокультурных триггеров культурного шока проакцентируем феномен повседневных вредных привычек – курения, его отметили два респондента Группы 1, одна из оценок гиперболизирует ситуацию, но также и диагностирует высокую шоковую реакцию: «люди курят везде в России». Курение выступает как культурно-эмоциональный драйвер дискомфорта, вероятно, фиксируя различие стандартов среды между локусами постоянного и временного проживания и индивидуальные аксиологические ориентации данных респондентов.

Верифицированы единичные случаи переживаний, связанные респондентами с расизмом (1 упоминание в Группе 1, 1 упоминание в Группе 2, среднее значение 10 % по совокупной выборке), однако эти оценки в большинстве случаев нивелируются позитивными отзывами: «русские уважительно относятся к другим», «русские не так уж и плохи, какими их рисует остальной мир. Их уровень расизма очень низок по сравнению с другими западными странами». Полагаем, здесь проявлены признаки временной и индивидуальной дезориентации, а не устойчивого барьерного переживания.

Феномен культурного шока при адаптации иностранных студентов проявляется в различных формах, что подтверждается эмпирическими исследованиями. Среди основных проблем лингвокультурной адаптации иностранные студенты Тюменского государственного университета называют языковой барьер, новые климатические условия, проблемы социализации, при этом преодоление языкового барьера напрямую обусловливает эффективность образовательного процесса [Белоногова, 2024].

Ключевые опасения студентов связаны с практическими аспектами жизнеобеспечения, такими как финансовая стабильность, а также с базовыми условиями интеграции, включающими языковую компетенцию, климатические факторы и социальную среду. Эффективность адаптационных процессов будет напрямую обусловлена обеспечением доступных финансовых механизмов и внедрением комплексной системы поддержки, включающей языковую подготовку и социокультурное сопровождение.

14 вопрос: «*Как вы оцениваете доступность информации о жизни в России (правила проживания, законы, регистрация и т. д.)?»* 40 % респондентов считают, что информация о жизни в России, включая правила проживания, законы и регистрацию, достаточно доступна. Однако 31 человек отметили, что иногда сложно найти информацию, что может указывать на то, что, хотя основные сведения доступны, некоторые детали могут быть неясными ввиду социальных и законодательных отличий. 21 человек оценили доступность информации как очень доступную, а 6 человек заявили, что очень сложно найти информацию. В целом 2/3 респондентов удовлетворены доступностью информации об обучении

в России, поскольку эта информация представлена не только на русском языке, но и на родном языке – английском.

Можно сделать вывод о том, что, хотя в целом информация доступна, но могут возникать сложности в связи с различиями в системах образования, миграционного законодательства, культурологическими особенностями и т. д. Адаптационная инфраструктура для иностранных студентов в России в информационном аспекте оценивается позитивно во многом благодаря переводу ключевых информационных материалов на родной для респондентов английский язык. Однако для полной успешной адаптации необходимо устранить «информационные пробелы» – обеспечить более глубокую и детализированную информационную поддержку, особенно в сложных или нестандартных ситуациях (оформление СИМ-карт).

Четвёртый блок «Учебный процесс» касается особенностей образовательного опыта, взаимодействия с преподавателями и сверстниками, а также проблем, возникающих в ходе обучения.

На вопрос 15: *«Какой формат обучения для вас предпочтителен?»* были получены следующие ответы: очный формат оказался наиболее популярным среди опрошенных, его выбрали 80 % студентов. Это свидетельствует о том, что большинство участников предпочитают традиционный способ обучения, предполагающий личное присутствие на занятиях и непосредственное взаимодействие с преподавателем. Дистанционный формат набрал значительно меньше голосов – его выбрали всего 5 человек. Это может говорить о том, что данный способ обучения подходит лишь небольшой части опрошенных, возможно, из-за удобства или необходимости совмещения с другими обязательствами. Смешанный формат, который сочетает элементы очного и дистанционного обучения, оказался предпочтительным для 16 человек. Вероятно, этот вариант привлек тех, кто ценит гибкость и возможность адаптировать обучение под свои потребности.

Большинство участников отдают предпочтение очному обучению, которое обеспечивает полноценное погружение в образовательный процесс, а дистанционный и смешанный форматы пользуются меньшей популярностью, поскольку они часто связаны с ограниченным взаимодействием, недостаточной мотивацией и техническими трудностями, что может снижать качество усвоения материала и эмоциональный отклик участников.

Вопрос 16: *«Какую систему обучения вам удобнее всего воспринимать?»* – показал, что практические занятия оказались наиболее предпочтительными, их выбрали 52 человека. Это говорит о том, что большинство участников ценят возможность применять знания на практике и активно взаимодействовать с материалом. Лекции и семинары заняли второе место по популярности, их предпочли 44 человека. Вероятно, этот формат удобен для тех, кто лучше усваивает информацию через структурированные объяснения и обсуждения в группе. Самостоятельное обучение с консультациями преподавателей оказалось наименее востребованным, его выбрали всего 5 человек. Это может свидетельствовать о том, что лишь немногие опрошенные чувствуют себя комфортно при высокой степени самостоятельности в обучении. Таким образом, наиболее удобной системой обучения для большинства респондентов являются практические занятия, за которыми следуют лекции и семинары. Самостоятельное обучение с консультациями оказалось менее популярным. Эффективная образовательная среда для респондентов – это среда с высокой степенью вовлеченности преподавателя и четко выстроенным учебным процессом, что способствует минимизации стресса и их интеграции.

17 вопрос: *«Какое отношение преподавателей к иностранным студентам для вас важно?».* Доброжелательность и поддержка оказались наиболее важными для большинства опрошенных – этот вариант выбрали 60 человек, то есть иностранные студенты ценят теплое и дружелюбное отношение, которое помогает им адаптироваться и чувствовать себя комфортно в учебной среде. Баланс между поддержкой и требовательностью занял второе место по популярности – его выбрали 35 человек. Это свидетельствует о том, что значительная часть студентов считает важным сочетание заботы и строгого подхода, что способствует их личностному и профессиональному развитию. Строгость и требовательность оказались наименее предпочтительными – этот вариант выбрали всего 6 человек. Вероятно, лишь небольшая часть студентов считает такой подход наиболее эффективным для обучения.

Ответы на этот вопрос еще раз доказывают, что успешная адаптация иностранных студентов напрямую связана с созданием благоприятного

психологического климата на основе дружелюбия и понимания.

Вопрос 18: *«Насколько важны для вас дополнительные образовательные возможности?»* – показал, что для подавляющего большинства опрошенных очень важны дополнительные образовательные возможности, такие как стажировки и обменные программы – их выбрали 94 человека, то есть почти все респонденты считают эти возможности крайне ценными для своего развития и карьерного роста. «Желательны, но не обязательны» – этот вариант выбрали 7 человек. Вариант «Не интересуют» не был выбран ни одним из респондентов, что указывает на то, что все опрошенные в той или иной степени заинтересованы в дополнительных образовательных возможностях.

Таким образом, подавляющее большинство студентов считает дополнительные образовательные возможности очень важными, а остальные рассматривают их как желательные, но не обязательные. Для иностранных студентов доступ к стажировкам и обменам является значимым элементом адаптации, напрямую связывающим академический опыт с будущей профессиональной реализацией и личностным развитием в новой стране. Вовлеченность в профессиональную среду также будет способствовать успешному процессу адаптации в образовательной и социальной среде.

На вопрос 19: *«Планируете ли вы участвовать в студенческих организациях и мероприятиях?»* респонденты дали следующие ответы: «да, для меня это важно» (66 %). Вероятно, студенты имеют опыт участия в студенческих организациях и проектах со школы и, кроме того, видят в этом возможность для социализации, развития навыков и личностного роста. «Возможно, если будет время» – этот вариант выбрали 34 человека. Это означает, что значительная часть студентов заинтересована в участии в студенческих мероприятиях, но их участие будет зависеть от наличия свободного времени и других обстоятельств. «Нет, меня интересует только учеба» – этот вариант не был выбран ни одним из респондентов, что указывает на то, что все опрошенные в той или иной степени заинтересованы в участии в студенческой жизни помимо учебы.

Таким образом, большинство студентов планируют активно участвовать в студенческих организациях и мероприятиях, а остальные рассматривают это как возможное, если позволит график. В целом настроения и ожидания иностранных абитуриентов благоприятствуют их успешной социальной адаптации. Большинство из них мотивированы на активное вовлечение в студенческое сообщество, а остальные не исключают такой возможности. Университет может способствовать этому процессу, создавая разнообразные и гибкие форматы внеучебной деятельности, учитывающие как высокую загрузку студентов, так и их стремление к общению и развитию.

В целом ответы на вопросы четвертого блока свидетельствуют о значительно высоком уровне мотивации получать образование за рубежом и высокой степени готовности к прохождению процесса адаптации в среде с иной культурой.

Пятый блок «Будущее после учёбы» позволяет понять планы студентов на профессиональное развитие и дальнейшее пребывание в России или за её пределами.

В рамках исследования был задан вопрос 20: *«Хотели бы вы остаться работать в России после окончания учебы?».* Полученные ответы распределились следующим образом: 60 % выразили желание найти работу в России после окончания учебы. 41 % отметили, что рассмотрят возможность остаться, если поступят хорошие предложения о работе. Ни один из участников опроса не выбрал вариант «Нет, планирую вернуться домой».

Таким образом, абсолютное большинство опрошенных (100 %) рассматривают возможность трудоустройства в России после окончания обучения, причем значительная часть из них уже сейчас нацелены на поиск работы в стране. Ни один из респондентов не выразил однозначного намерения вернуться на родину сразу после окончания учебы. Эти данные свидетельствуют о высокой степени заинтересованности студентов в профессиональной реализации в России, что следует использовать в процессе адаптации.

При общей коррелятивности указанных результатов с диагностикой положительного отношения к России в опросах 2023–2025 гг. есть значимый нюанс. Анализ структуры верифицируемых в ответах респондентов 2023–2025 гг. барьеров свидетельствует об устойчивой зоне адаптационной «нейтральности». Сохранение нейтрального отношения к России даже после продолжительного пребывания в стране (6 % среднее значение по Группе 2) является маркером риска затяжного переживания культурного шока и дефицита механизмов глубокой интеграции. При этом у Группы 1, несмотря на наличие

негативных воспоминаний, общее впечатление о России остается скорее позитивным (два из трех участников оценили свои представления о России как «скорее позитивные», один – как «нейтральные»). У них культурный шок не привел к устойчивому негативному образу страны, что может быть связано с успешной кросскультурной адаптацией. Мы убеждены в значимости формирования и закрепления положительного образа России в сознании африканских студентов, участвующих в программах академического обмена не только в целях их трудового закрепления в России, но и в контексте развития российско-африканского образовательного и культурного диалога.

Респондентам был задан вопрос 21: *«Какую сферу трудоустройства вы рассматриваете?».* Распределение ответов следующее: государственные учреждения выбрали 49 человек, что делает этот сектор наиболее популярным среди опрошенных. Бизнес и финансы интересуют 35 %, что также свидетельствует о значительном интересе к частному сектору и экономическим специальностям. Науку и образование предпочли 10 человек. Технические профессии выбрал 1 человек. Категория «Другое» представлена двумя индивидуальными ответами: по 1 человеку выбрали «Бухгалтерское дело» и «География».

22. «*Как вы оцениваете перспективы трудоустройства иностранных выпускников в России?»*

По результатам опроса, посвящённого оценке перспектив трудоустройства иностранных выпускников в России, мнения респондентов распределились следующим образом: высокие перспективы отметили 40 человек, средние перспективы выбрали 52 %, что составляет большинство опрошенных, низкие перспективы указали 8 человек.

Таким образом, более 90 % респондентов оценивают перспективы трудоустройства иностранных выпускников в России как высокие или средние, и лишь незначительная часть участников опроса считает их низкими. Это свидетельствует о преимущественно позитивном восприятии инокультурной среды и возможностей трудоустройства для иностранных специалистов на российском рынке труда. Положительный образ России будет способствовать успешному процессу адаптации в период обучения.

23 вопрос: *«Какую роль будет играть стажировка в России в вашей карьере?».* Ответы распределились следующим образом: 15 человек считают, что стажировка необходима для работы в их родной стране. Большинство – 84 человека – рассматривают стажировку как дополнительное преимущество в своей карьере. Лишь 2 человека полагают, что стажировка важна только для работы в России. Наличие стажировок и производственных практик окажет положительное влияние на студентов в процессе обучения и адаптации, поскольку даст возможность интегрироваться в профессиональную среду.

Для подавляющего большинства иностранных студентов стажировка в России воспринимается как значимый фактор, который может повысить их конкурентоспособность и расширить профессиональные возможности, независимо от того, планируют ли они работать в России или вернуться на родину. Это согласуется с исследованиями, подчеркивающими, что стажировки способствуют развитию профессиональных навыков, межкультурной компетентности и улучшению карьерных перспектив как в России, так и за её пределами.

В ходе опроса иностранным студентам был задан вопрос 24. «*Как вы оцениваете свою готовность к обучению в российском университете?».* Результаты распределились следующим образом: 48 респондентов заявили, что они полностью готовы к учебе. 45 человек отметили, что в целом готовы, однако у них остаются некоторые вопросы и сомнения. 8 участников выразили серьезные сомнения относительно своей готовности к обучению. Такие ответы свидетельствуют о достаточно высоком уровне мотивации среди иностранных студентов. Вместе с тем наличие вопросов и сомнений у значительной части студентов указывает на необходимость дополнительного информирования и сопровождения. Последнее подтверждается результатами опросов 2023–2025 гг., в ходе которых были выявлены *образовательно-организационные противоречия*. В первую очередь они были связаны с фиксацией несовпадения ожиданий и реальности в образовательной среде: недостаток онлайн-форматов (среднее значение по Группе 2 – 25 %); жесткость расписания («нет времени на подготовку к экзаменам, как у нас»). Обратим внимание на сопоставительно-противопоставительную модальность формулы «(*не*) как у нас», которая не только фиксирует потребность в экстраполяции привычного на новый опыт, но и потенциально содержит интенцию негативизма от несовпадения, вызывающего дискомфорт. Полагаем, на раннем этапе адаптации и в ходе последующего

сопровождения необходимо предусмотреть пропедевтический инструментарий введения африканских студентов в образовательный процесс российского вуза.

В опросе иностранным студентам был задан вопрос 25. «*Какие перспективы есть в вашей родной стране после обучения в России?».* Ответы распределились следующим образом: 52 респондента считают, что обучение в России откроет для них возможности карьерного роста и трудоустройства в их родной стране, 40 человек планируют остаться жить и работать в России после окончания учебы, 8 респондентов намерены создавать собственный бизнес на родине, 1 человек указал вариант «Другое», отметив планы жить и работать в России, а также заниматься бизнесом в Гане.

Эти данные отражают разнообразие карьерных стратегий иностранных выпускников российских вузов. Значительная часть студентов рассматривает Россию как перспективное место для профессиональной реализации, что соответствует тенденциям роста числа иностранных выпускников, остающихся работать в России, и их роли в укреплении международных и экономических связей между странами. Одновременно почти половина респондентов нацелена на развитие карьеры в своей родной стране, используя полученное в России образование для повышения конкурентоспособности на национальном рынке труда. Небольшая доля студентов планирует предпринимательскую деятельность, что свидетельствует о стремлении к самостоятельной профессиональной реализации. Эффективная адаптация должна предлагать разные «треки» или «маршруты», соответствующие целям учащихся.

В ходе исследования участникам был задан вопрос 26. «*Каковы ваши ожидания от обучения в России?»*. Ответы условно разделились на пять основных подгрупп: «Получить работу» – 15 человек рассматривают обучение как возможность найти работу, «Овладеть русским языком и получить работу» – 12 человек ставят целью не только трудоустройство, но и совершенствование владения русским языком, «Овладеть русским языком и культурой» – 49 человек выделили изучение языка и культуры как ключевые ожидания от обучения, «получить качественное образование» – 8 человек акцентируют внимание на высоком уровне образования в российских вузах, «В целом позитивный опыт» – 16 человек рассматривают обучение в России как положительный и ценный жизненный опыт. Распределение ответов на пять четких мотивационных групп показывает, что универсальный подход к адаптации неэффективен. Необходимо сегментировать и адаптировать программы поддержки под конкретные цели каждой группы студентов.

Вывод по пятому блоку: респонденты, с одной стороны, хотели бы найти работу в России, но в практическом ракурсе почти половина заявили о желании больше узнать русскую культуру и русский язык. Получить работу готовы 15 % респондентов. Данное расхождение ответов можно объяснить тем, что в опросе участвовали молодые люди, которые еще в действительности не планируют свою трудовую деятельность. Большинство иностранных студентов (около половины) ценят возможность погружения в русскую культуру и совершенствование языковых навыков, что подчеркивает важность культурной составляющей образовательного процесса. Вместе с тем значительная часть респондентов ориентирована на получение работы и качественного образования, а также на приобретение общего позитивного опыта, что свидетельствует о комплексном подходе студентов к выбору российского образования и его роли в их профессиональном и личностном развитии.

Заключение

Полученные результаты свидетельствуют о позитивном образе России у студентов из Республики Гана, что будет позитивно отражаться на процессе адаптации. Очень важно, что опрошенные изъявляют готовность к активной социальной жизни, участвовать в студенческих мероприятиях, что позволит им активно взаимодействовать с другими студентами и быстрее знакомиться с новой социокультурной средой, а значит, входить в новый социум. Следует отметить, что респонденты выражают особое доверие принимающему университету и рассчитывают на его поддержку и помощь, что говорит о их лояльности и готовности взаимодействовать с администрацией, тьюторами. Результаты проведенного опроса свидетельствуют о наличии положительного настроя студентов к их социокультурной адаптации в России, а также о том, что применение универсального подхода к адаптации, с высокой степенью вероятности будет неэффективно, так как у респондентов различные ожидания. Необходимо разрабатывать и применять программы адаптации

с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Полученные результаты и предлагаемые рекомендации согласуются с коррелятивными исследованиями проблемного поля адаптации иностранных студентов, в том числе – в признании необходимости учета культурной специфики, обеспечения вовлеченности в социальное взаимодействие [Башеров, 2024], интеграции в культурную среду и предоставление психолого-педагогического сопровождения и поддержки.

Библиографический список

1. Амбарова П. А. Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России / П. А. Амбарова, Г. Е. Зборовский, В. С. Никольский, Н. В. Шаброва // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 12. С. 9–30. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-9-30.

2. Башеров О. И. Моделирование системы педагогического сопровождения иностранных студентов в условиях интеграции в социокультурную среду высшей школы / О. И. Башеров, Е. В. Сачкова, А. Ф. Белозор, Д. Х. Година // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 9-1. С. 201–209. DOI 10.25726/b1882-6085-9636-b.

3. Белоногова Т. Ю. Культурный шок и проблема лингвокультурной адаптации студентов в иноязычной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2024. № 2(232). С. 101–109. DOI 10.23951/1609-624X-2024-2-101-109.

4. Бойчук Е. И. Сотрудничество российских педагогических вузов со странами Западной Африки (опыт центров открытого образования) / Е. И. Бойчук, И. А. Воронцова // Ученые записки Института Африки РАН. 2025. Т. 11, № 2(71). С. 92–105. DOI 10.31132/2412-5717-2025-71-2-92-105.

5. Ланина Л. В. Адаптация иностранных студентов в российском вузе (на примере Астраханского ГМУ) // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 5. URL: https://mir-nauki.com/PDF/07PDMN519.pdf (дата обращения: 25.10.2025).

6. Летина Н. Н. Возможности применения цифровых и медиадидактических средств для популяризации русского языка и культуры в странах Западной Африки / Н. Н. Летина, И. Ю. Тарханова // Интеграция образования. 2025. Т. 29, № 1(118). С. 10–27. DOI 10.15507/1991-9468.029.202501.010-027.

7. Методические рекомендации по адаптации и интеграции иностранных студентов. Самара : АНО «Центр социального и межкультурного партнерства “Содружество”», 2021. 40 с.

8. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Москва : Директ-Медиа, 2008. 192 с.

9. Распаева Г. Д. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российском вузе: Коммуникативный аспект / Г. Д. Распаева, А. М. Маркусь, Е. Н. Ярославова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022. Т. 14, № 1. С. 76–87. DOI 10.14529/ped220108.

10. Россия и Африка обсудили перспективы подготовки кадров для разных отраслей экономики. Официальные новости Минобрнауки РФ. 27.07.2023. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/71095/ (дата обращения: 05.08.2025).

11. Тарханова И. Ю. Социокультурные основания для изучения русского языка и российской культуры африканскими студентами / И. Ю. Тарханова, Н. Н. Летина, А. М. Ходырев // Образование и саморазвитие. 2025. Т. 20, № 2. С. 187–203. DOI: 10.26907/esd.20.2.14.

12. Шамионов Р. М. Роль адаптационной готовности и субъективной оценки ситуации в образовательной среде вуза в академической адаптации студентов / Р. М. Шамионов, А. А. Шаров // Психологическая наука и образование. 2025. Т. 30, № 1. С. 118–129. doi:10.17759/pse.2025300109. ISSN: 1814-2052 / 2311-7273.

13. Яковлев Е. В. Виды адаптации личности в образовательном процессе / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 6. С. 123–127.

14. Adler P. S. The Transitional Experience: an Alternative View of Culture Shock. Journal of Humanistic Psychology. 1975. 15(4). P. 13–23. https://doi.org/10.1177/002216787501500403 URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002216787501500403 (дата обращения: 12.10.2025).

15. Benedict R. Patterns of Culture. Houghton Mifflin Columbia University, New York City, 1934. 324 c.

16. Oberg Kalervo. Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments // Practical Anthropology. V. 7(4). P. 177–182. doi:10.1177/009182966000700405 URL: https://www.academia.edu/17206900/Cultural_Shock_Adjustment_to_new_cultural_environments_Kalervo_Oberg.

17. Chernyavskaya A. P. Content of pedagogical education in West African countries (on the example of the Republic of Ghana and the Republic of Côte d'Ivoire) // Science prospects. 2024. № 11 (182). Pp. 260–262. EDN: TRUXZR.

18. Chukwuma E. C. «Cultural Fit» and Academic Success: Exploring African Students' Experiences in Russian Universities // Higher Education Quarterly. 2023. Vol. 78 (3). Pp. 287–305. DOI: 10.1111/hequ.12345.

19. Kolova S. Major Concerns For African Students In The System Of Russian Tertiary Education / S. Kolova, E. Yaroslavova, O. Belkina, Anoma Anoma Isaak Eriann / Dialogue of Cultures – Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding (DCDD 2020), 23-25 April, 2020, Moscow City University. Pp. 391–399. DOI: 10.15405/epsbs.2020.11.03.42.

20. Mustapha H. B. Beyond Language Barriers: Cultural Adaptation of African Graduate Students in Russia / H. B. Mustapha, O. T. Afolabi // European

Journal of Educational Research. 2021. Vol. 11(1). Pp. 45–60. 2021. DOI: 10.12973/eu-jer.11.1.45.

21. Ngonyama-Ndou T. Cross-cultural adjustment experiences of academic expatriates in some South African universities: The case of Kwazulu-Natal // South African Journal of Higher Education. 2020. Vol. 34 (4). Pp. 251–268. DOI: 10.20853/34-4-3547.

Reference list

1. Ambarova P. A. Akademicheskaja i sociokul'turnaja adaptacija studentov v vuzah Rossii = Academic and socio-ocultural adaptation of students in Russian universities / P. A. Ambarova, G. E. Zborovskij, V. S. Nikol'skij, N. V. Shabrova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022. T. 31, № 12. S. 9–30. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-9-30.

2. Basherov O. I. Modelirovanie sistemy pedagogicheskogo soprovozhdenija inostrannyh studentov v uslovijah integracii v sociokul'turnuju sredu vysshej shkoly = Modeling of the system of pedagogical support for foreign students in the context of integration into the sociocultural environment of higher education / O. I. Basherov, E. V. Sachkova, A. F. Belozor, D. H. Godina // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2024. № 9-1. S. 201–209. DOI 10.25726/b1882-6085-9636-b.

3. Belonogova T. Ju. Kul'turnyj shok i problema lingvokul'turnoj adaptacii studentov v inojazychnoj srede = Culture shock and the problem of linguocultural adaptation of students in a foreign language environment // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. № 2(232). S. 101–109. DOI 10.23951/1609-624X-2024-2-101-109.

4. Bojchuk E. I. Sotrudnichestvo rossijskih pedagogicheskih vuzov so stranami Zapadnoj Afriki (opyt centrov otkrytogo obrazovanija) = Cooperation of Russian pedagogical universities with West African countries (experience of open education centers) / E. I. Bojchuk, I. A. Voroncova // Uchenye zapiski Instituta Afriki RAN. 2025. T. 11, № 2(71). S. 92–105. DOI 10.31132/2412-5717-2025-71-2-92-105.

5. Lanina L. V. Adaptacija inostrannyh studentov v rossijskom vuze (na primere Astrahanskogo GMU) = Adaptation of foreign students in a Russian university (on the example of Astrakhan State Medical University) // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 2019. T. 7. № 5. URL: https://mir-nauki.com/PDF/07PDMN519.pdf (data obrashhenija: 25.10.2025).

6. Letina N. N. Vozmozhnosti primenenija cifrovyh i mediadidakticheskih sredstv dlja populjarizacii russkogo jazyka i kul'tury v stranah Zapadnoj Afriki = Possibilities of using digital and media didactic tools to popularize the Russian language and culture in West Africa / N. N. Letina, I. Ju. Tarhanova // Integracija obrazovanija. 2025. T. 29, № 1(118). S. 10–27. DOI 10.15507/1991-9468.029.202501.010-027.

7. Metodicheskie rekomendacii po adaptacii i integracii inostrannyh studentov = Methodological recommendations on adaptation and integration of foreign students. Samara : ANO «Centr social'nogo i mezhkul'turnogo partnerstva “Sodruzhestvo”», 2021. 40 s.

8. Piazhe Zh. Psihologija intellekta = Psychology of intelligence. Moskva : Direkt-Media, 2008. 192 s.

9. Raspaeva G. D. Sociokul'turnaja adaptacija inostrannyh studentov v rossijskom vuze: Kommunikativnyj aspekt = Sociocultural adaptation of foreign students in a Russian university: Communicative aspect / G. D. Raspaeva, A. M. Markus', E. N. Jaroslavova // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2022. T. 14, № 1. S. 76–87. DOI 10.14529/ped220108.

10. Rossija i Afrika obsudili perspektivy podgotovki kadrov dlja raznyh otraslej jekonomiki. Oficial'nye novosti Minobrnauki RF. 27.07.2023 = Russia and Africa discussed the prospects for training personnel for different sectors of the economy. Official news of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. 27.07.2023. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/71095/ (data obrashhenija: 05.08.2025).

11. Tarhanova I. Ju. Sociokul'turnye osnovanija dlja izuchenija russkogo jazyka i rossijskoj kul'tury afrikanskimi studentami = Sociocultural grounds for studying the Russian language and Russian culture by African students / I. Ju. Tarhanova, N. N. Letina, A. M. Hodyrev // Obrazovanie i samorazvitie. 2025. T. 20, № 2. S. 187–203. DOI: 10.26907/esd.20.2.14.

12. Shamionov R. M. Rol' adaptacionnoj gotovnosti i subektivnoj ocenki situacii v obrazovatel'noj srede vuza v akademicheskoj adaptacii studentov = The role of adaptation readiness and subjective assessment of the situation in the educational environment of the university in the academic adaptation of students / R. M. Shamionov, A. A. Sharov // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2025. T. 30, № 1. S. 118–129. doi:10.17759/pse.2025300109. ISSN: 1814-2052 / 2311-7273.

13. Jakovlev E. V. Vidy adaptacii lichnosti v obrazovatel'nom processe = Types of personality adaptation in the educational process / E. V. Jakovlev, N. O. Jakovleva // Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. № 6. S. 123–127.

14. Adler P. S. The Transitional Experience: an Alternative View of Culture Shock. Journal of Humanistic Psychology. 1975. 15(4). P. 13–23. https://doi.org/10.1177/002216787501500403 URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002216787501500403 (data obrashhenija: 12.10.2025).

15. Benedict R. Patterns of Culture. Houghton Mifflin Columbia University, New York City, 1934. 324 s.

16. Oberg Kalervo. Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments // Practical Anthropology. V. 7(4). P. 177–182. doi:10.1177/009182966000700405 URL: https://www.academia.edu/17206900/Cultural_Shock_Adjustment_to_new_cultural_environments_Kalervo_Oberg.

17. Chernyavskaya A. P. Content of pedagogical education in West African countries (on the example of the Republic of Ghana and the Republic of Côte d'Ivoire) // Science prospects. 2024. № 11 (182). Pp. 260–262. EDN: TRUXZR.

18. Chukwuma E. C. «Cultural Fit» and Academic Success: Exploring African Students' Experiences in Russian Universities // Higher Education Quarterly. 2023. Vol. 78 (3). Pp. 287–305. DOI: 10.1111/hequ.12345.

19. Kolova S. Major Concerns For African Students In The System Of Russian Tertiary Education / S. Kolova, E. Yaroslavova, O. Belkina, Anoma Anoma Isaak Eriann / Dialogue of Cultures – Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding (DCDD 2020), 23-25 April, 2020, Moscow City University. Pp. 391–399. DOI: 10.15405/epsbs.2020.11.03.42.

20. Mustapha H. B. Beyond Language Barriers: Cultural Adaptation of African Graduate Students in Russia / H. B. Mustapha, O. T. Afolabi // European Journal of Educational Research. 2021. Vol. 11(1). Pp. 45–60. 2021. DOI: 10.12973/eu-jer.11.1.45.

21. Ngonyama-Ndou T. Cross-cultural adjustment experiences of academic expatriates in some South African universities: The case of Kwazulu-Natal // South African Journal of Higher Education. 2020. Vol. 34 (4). Pp. 251–268. DOI: 10.20853/34-4-3547.

Статья поступила в редакцию 19.09.2025; одобрена после рецензирования 09.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 19.09.2025; approved after reviewing 09.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

Научная статья
УДК 37.091.398
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-107
EDN: KUOPGK

Профессиональное самоопределение будущих педагогов-психологов в процессе практической подготовки

Нина Васильевна Тамарская[1], Анна Ивановна Щербина[2], Ирина Сергеевна Новикова[3]
[1]Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет. 119435, Москва, ул. М. Пироговская, 1/1
[2]Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет. 119435, Москва, ул. М. Пироговская, 1/1
[3]Ассистент кафедры социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет. 119435, Москва, ул. М. Пироговская, 1/1
[1]nv.tamarskaya@mpgu.su, https://orcid.org/0000-0002-5012-8980
[2]ai.shcherbina@mpgu.su, https://orcid.org/0000-0002-7667-973X
[3]is.novikova@mpgu.su, https://orcid.org/0000-0002-2196-3522

Аннотация. В современных условиях вопрос профессионального самоопределения студентов становится все более актуальным. Осознание образа будущей специальности, её содержания, а также социальной ценности, является важным компонентом в процессе формирования у обучающегося образа себя как будущего специалиста. Данный процесс особенно значим для студентов психолого-педагогического направления обучения, поскольку требует глубокого понимания и осознания своей профессиональной роли. В высших учебных заведениях процесс вхождения в профессию осуществляется с помощью комплексной системы мероприятий. Исследование посвящено изучению и определению роли практической подготовки как неотъемлемого компонента данной системы в процессе профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов. Цель – выявить роль практической подготовки в процессе профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов. Гипотеза состоит в том, что будущие педагоги-психологи рассматривают практическую подготовку как значимый фактор профессионального самоопределения. В исследовании приняли участие студенты по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Профессиональное самоопределение в условиях практической подготовки оценивалось с помощью полуструктурированного интервью и интерпретативного феноменологического анализа. Результаты фиксируют, что студенты первого курса выражают академический интерес к изучаемой сфере, однако демонстрируют абстрактность в понимании аспектов, связанных с будущей работой и профессиональной ролью. Студенты четвертого курса, обозначая интерес к выбранной сфере как основной мотив выбора психолого-педагогического направления, высказывались о положительных изменениях во взглядах, произошедших во время обучения. После проведенного исследования приходим к выводу, что практическая подготовка является механизмом, выполняющим значимую роль в процессе профессионального самоопределения студентов. Практика предоставляет тот опыт, который необходим для формирования образа будущей деятельности и осознания себя специалистом данной области. Рекомендовано психологической службе, профессорско-преподавательскому составу акцентировать внимание на процессе практической подготовки как важнейшем этапе профессионального самоопределения студентов.

Ключевые слова: самоопределение; профессиональное самоопределение; практическая подготовка; практика; интервью; студенты первого курса; студенты четвертого курса

Для цитирования: Тамарская Н. В., Щербина А. И., Новикова И. С. Профессиональное самоопределение будущих педагогов-психологов в процессе практической подготовки // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 107–121. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-107. https://elibrary.ru/KUOPGK

© Тамарская Н. В., Щербина А. И., Новикова И. С., 2025

Original article

Professional self-determination of future teacher-psychologists in the context of practical training

Nina V. Tamarskaya[1], Anna I. Shcherbina[2], Irina S. Novikova[3]
[1]Doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of social pedagogy and psychology, Moscow pedagogical state university. 119435, Moscow, M. Pirogovskaya st., 1/1
[2]Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of social pedagogy and psychology, Moscow pedagogical state university. 119435, Moscow, M. Pirogovskaya st., 1/1
[3]Assistant at department of social pedagogy and psychology, Moscow state pedagogical university. 119435, Moscow, M. Pirogovskaya st., 1/1
[1]nv.tamarskaya@mpgu.su, https://orcid.org/0000-0002-5012-8980
[2]ai.shcherbina@mpgu.su, https://orcid.org/0000-0002-7667-973X
[3]is.novikova@mpgu.su, https://orcid.org/0000-0002-2196-3522

Abstract. In modern conditions, the issue of professional self-determination of students is becoming increasingly relevant. Awareness of the image of the future specialty, its content, as well as its social value, is an important component in the process of forming a student's self-image as a future specialist. In particular, this process is significant for students of the psychological and pedagogical field of study, since it requires a deep understanding and awareness of their professional role. In higher education institutions, the process of entering a profession is carried out through a specific integrated system of measures. The research is devoted to the study and definition of the role of practical training as an integral component of this system in the process of professional self-determination of future educational psychologists. The aim is to identify the role of practical training in the process of professional self-determination of future psychological educators. The hypothesis is that future educational psychologists consider practical training as a significant factor in professional self-determination. The study involved students in the field of Psychological and pedagogical education on 03/44/02. Professional self-determination in the context of practical training was assessed using semi-structured interviews and interpretative phenomenological analysis. The results indicate that first-year students express an academic interest in the field they study, but they demonstrate an abstraction in understanding aspects related to future work and professional role. Fourth-year students also identified their interest in the chosen field as the main motive for choosing a psychological and pedagogical direction, and spoke about the positive changes in their views that occurred during their studies. The conclusion is that practical training is a mechanism that plays a significant role in the process of professional self-determination of students. Practice provides the experience that is necessary to form an image of future activity and self-awareness as a specialist in this field. It is recommended that the psychological service and the teaching staff pay attention to practical training, which becomes the most important stage of students' professional self-determination throughout their studies.

Key words: self-determination; professional self-determination; practical training; practice; interview; first-year students; fourth-year students

For citation: Tamarskaya N. V., Shcherbina A. I., Novikova I. S. Professional self-determination of future teacher-psychologists in the context of practical training. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 107-121. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-107. https://elibrary.ru/KUOPGK

Введение

Профессиональное самоопределение, будучи неотъемлемой составляющей жизненного пути, служит одной из важнейших основ для реализации личностью творческого и интеллектуального потенциала. Н. С. Пряжников трактует понятие «профессиональное самоопределение» как процесс нахождения личностного смысла в совершаемой трудовой деятельности. Автор делает важное замечание: сам профессиональный путь, который проходит человек, представляет собой главную ценность и оказывается гораздо более значимым в сравнении с конечным продуктом и результатом данного пути [Пряжников, 2008].

С. Л. Рубинштейн был одним из первых в отечественной науке, кто занимался проблемой самоопределения личности, тем самым заложив основы для будущих исследований и научных разработок в данной области. Согласно его мнению, человек не только находится в определенном отношении к миру, но и сам определяет это свое отношение, таким образом, автор приходит к выводу, что в данном феномене и есть суть самоопределения личности [Рубинштейн, 2000]. В исследовании мы будем опираться на терминологию В. В. Климова, согласно которому, самоопределение трактуется как процесс и результат обретения личностью своей собственной сущности, превращающей индивида в индивидуальность [Климов, 2007]. Согласно научному подходу Э. Ф. Зеера, профессиональное самоопределение трактуется как осознание человеком в первую очередь собственных «профессионально-

психологических возможностей», а также их согласования с теми требованиями и условиями, которые включает в себя выбранная трудовая сфера деятельности [Зеер, 2009].

В. Б. Шапарь трактует определение как процесс, началом которого является возникновение «профессионального намерения», а окончанием служит момент выхода из области «трудовой деятельности» [Сомова, 2022].

С точки зрения Д. А. Леонтьева, профессиональное самоопределение является процессом, в результате которого личность формирует свое отношение к трудовой сфере. Профессиональная деятельность, согласно данному подходу, служит основой для реализации человеком как его физических, так и духовных возможностей [Леонтьев, 2001].

Идея существования взаимосвязи между обозначенными понятиями была рассмотрена в работе Л. М. Митиной. По мнению автора, в процессе становления личность, опираясь на имеющиеся ценности и ориентиры, создает собственную профессиональную траекторию, однако впоследствии уже профессиональная деятельность начинает оказывать влияние на человека и формировать его личностный путь развития [Митина, 2003]. Эти идеи могут быть обнаружены и в работах К. А. Альбухановой-Славской, рассматривающей личностное и профессиональное становление как суть взаимодополняющие части единого процесса [Абульханова-Славская, 2012]. В рамках научного подхода автор делает заключение о том, что из связи личности с профессией вытекает ретроспектива и перспектива личности, а от характера этой связи зависит выбор профессии [Стародубцев, 2015]. Таким образом, личностное самоопределение является неотъемлемой частью профессионального самоопределения, так как формирует внутреннее содержание психической жизни человека и тем самым создает определенное направление для построения профессиональной траектории.

Существенную значимость приобретает формирование ценностно-смысловой профессиональной Я-концепции будущих педагогов-психологов, процесс которого происходит в том числе и во время прохождения студентами практики [Тамарская, 2023]. Ключевыми характеристиками тех педагогических условий, которые будут способствовать профессиональному самоопределению студентов, являются поэтапное включение в рефлексивную деятельность и знакомство обучающихся с будущим профессиональным опытом, приближенным к реальности, что, в свою очередь, как раз и происходит на этапе практической подготовки [Новикова, 2023]. Помимо этого, данный процесс является важным и на уровне дополнительного образования, где содержание направлено не только на получение новых компетенций, но и способствует укреплению профессионального самоопределения, а практика становится одним из ключевых средств достижения этих целей [Щербина, 2025].

Таким образом, исходя из представленных позиций и определений, мы можем заключить, что профессиональное самоопределение – это, во-первых, динамичный, непрерывный процесс, сопровождающий личность на протяжении большей части жизни; во-вторых, это процесс, в рамках которого человек осуществляет поиск собственной траектории для реализации имеющегося потенциала в профессиональной сфере. Проблема как в целом самоопределения, так и в частности профессионального выбора является наиболее актуальной для юношей и девушек. Решения, принятые на данном этапе зачастую оказывают значительное влияние на дальнейшую жизнь личности, именно поэтому многие психологи уделяют значительное внимание проблеме профессионального становления в период студенчества. Среди основных факторов, которые оказывают влияние на самоопределение в профессиональной сфере, мы можем выделить, во-первых, непосредственно само обучение, а именно его качественную и количественную сторону. В ходе получения образования у студентов формируется определённое видение своего профессионального будущего и понимание того, какие пути развития в выбранной области являются возможными и актуальными [Фирер, 2020].

Второй фактор – практическая подготовка, позволяющая студентам не только применять теоретические знания на практике, но и формирующая образ у обучающегося о себе самом как о будущем специалисте. В процессе прохождения практики студенты сталкиваются с реальными задачами и проблемами, что помогает им оценить уровень своих способностей и навыков в конкретной профессиональной среде. Кроме того, практика помогает молодым людям лучше понять профессиональные интересы и предпочтения.

Сопоставляя собственное представление о будущей профессиональной области и объективную реальность, студент или утверждается

в правильности своего выбора или же, наоборот, начинает сомневаться в собственном решении. Многими исследователями отмечается, что подход к организации практической подготовки со стороны образовательного учреждения играет одну из важнейших ролей. Отсутствие согласованности между задачами программы практической подготовки и требованиями со стороны базы практики ведет к демотивации студентов [Ахременко, 2019].

Значимости практической деятельности в развитии и становлении личности уделено значительное внимание в психолого-педагогической литературе. Анализируя роль практики в самоопределении студентов, важно подробнее остановиться на реализуемом деятельностном подходе, который был обширно освещен в трудах отечественных ученных. Согласно данному подходу, личность рассматривается как субъект деятельности, формирующийся в деятельности и в общении с другими людьми, определяющий характер этой деятельности и общения [Савина, 2020]. Таким образом, в основе становления личности, помимо иных влияющих факторов, лежит деятельность, в ходе которой человек обладает возможностью реализовать свой потенциал, тем самым воздействуя не только на самого себя и на других людей, но и преобразуя окружающую действительность.

Сталкиваясь с профессиональными ситуациями уже не в рамках аудиторных занятий, а в будущей трудовой сфере, студент вырабатывает собственные стратегии поведения, что в свою очередь также влияет на формирование и развитие важных личностных качеств обучающегося. Современные требования к будущему педагогу-психологу подразумевают «любовь к детям» и своей профессии, «высокий уровень педагогической культуры» и т. д. Данные характеристики формируются в ходе практической подготовки, однако немаловажную роль играет упорство и труд студента, его желание работать над собственным личностным развитием и профессиональным ростом [Громова, 2022].

Прохождение практической подготовки формирует потребность решения определённых задач и успешного достижения целей, тем самым стимулируя развитие познавательного интереса, творческих способностей [Шендерей, 2021]. Посредством решения тех или иных задач у каждого из обучающихся формируется стратегия и траектория поведения в профессиональной среде. Таким образом, практика развивает у студентов способность к творческому подходу, что в свою очередь позволяет выстроить индивидуальный стиль работы. Также производственная практика позволяет обучающимся совершенствовать такие качества, как креативность, ответственность, самостоятельность, чуткость и т. д. Данные характеристики особенно важны для обучающихся психолого-педагогической направленности, профессиональное будущее которых предполагает непосредственную работу с детьми и их семьями [Бехоева, 2018].

Итогом успешного прохождения практической подготовки является сформированность у обучающихся четкого представления о будущей профессиональной деятельности, а также способность корректно и грамотно применять знания, умения и навыки. Таким образом, понимание «сущностных характеристик» деятельности работы педагога-психолога позволяет создать у студента образ себя как будущего специалиста [Кузнецова, 2019].

Методы и материалы исследования

Исследование проводилось на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет».

Выборку составили шесть студентов первого курса и шесть студентов четвертого курса. Студенты первого курса представляют начальный этап профессионального самоопределения, тогда как студенты четвёртого курса – завершающий, в рамках которого ценности, ориентиры, установки и т. д. респондентов осуществили трансформацию в связи обучением и прохождением практической подготовки.

Таким образом, в рамках исследования было проведено 12 полуструктурированных интервью. Данный метод представляет собой сочетание стандартизированного подхода с возможностью адаптировать диалог под конкретного респондента. Кроме того, полуструктурированное интервью как основной метод исследования был выбран ввиду возможности изучения субъективных мотивов, эмоций, мнений, а также обнаружения неочевидных аспектов изучаемого вопроса.

Перед началом каждого интервью студентов информировали о сохранении анонимности полученной информации. Время проведения полуструктурированных интервью в среднем варьировалось от 30 до 45 минут.

Работа с материалом осуществлялась по методологии, описанной Н. П. Бусыгиной [Бусыгина, 2025]: выделение естественных смысловых единиц, их конденсация; выделение тем и их обобщение (определение центральных тенденций).

В целях систематизации вопросы интервью были поделены на тематические блоки. Анализ осуществлялся по каждому из данных разделов, в конце делался общий вывод. В итоге был проведен анализ полученных данных по двум курсам в совокупности.

Результаты исследования

Данные представлены в последовательном порядке согласно тематикам вопросов. Также стоит отметить, что в основную часть работы вынесены выделенные смысловые единицы. Таким образом, по первой теме интервью о мотивации выбора специальности можно выявить две основные тенденции (таблица 1). У респондентов (Р1, Р2, Р4, Р5) ключевым фактором выбора направления стал интерес к психологии и желание углубиться в изучение данной сферы, также среди причин выделяется желание помогать детям (Р3) и потребность в получении высшего образования (Р6). Однако в двух последних случаях также упоминалось в той или иной степени, что направление выбиралось близкое по интересу.

Таблица 1.

Ответы респондентов 1-го курса по теме 1. Мотивация выбора профессии

Респондент	Смысловые единицы
Р1	Нравится психология, разбираться в себе и других.
Р2	Интерес к психологии. Но, наверно, быть педагогом-психологом — не совсем моё. Специальность базовая, планирую использовать в другой области.
Р3	Хочу помогать детям. Опыт вожатой укрепил уверенность, но решение поступать приняла раньше.
Р4	Из личного интереса (к изучению психологии).
Р5	Основная причина – хочу получить образование в этой сфере, так как она мне нравится; смогу в ней работать. Сейчас психология популяризируется и считается перспективной.
Р6	Поступила, потому что надо получить высшее образование. Направление ближе всего по интересам.

Анализ ответов по теме 2 позволил выявить, что так или иначе все студенты в процессе обучения испытывают сомнения (таблица 2). Для одной части студентов данные сомнения связаны с будущим трудоустройством и финансовой стороной профессии (Р2, Р3, Р4). Для остальных – причиной сомнений стало расхождение между ожиданиями и реальностью учебной программы (Р1 и Р5). Респонденты обладают представлением о психолого-педагогическом направлении как о специальности, в большей степени связанной с психологией. И также имеются (Р6) сомнения в целесообразности продолжения обучения из-за неуверенности в выбранной специальности.

Таблица 2.

Ответы респондентов 1-го курса по теме 2. Профессиональные сомнения

Респондент	Смысловые единицы
Р1	Сомнения есть. Было мнение, что психолого-педагогическое направление такое же как психологическое.
Р2	Иногда бывают, думаю, что мне бы подошла работа менеджером (также есть интерес, больше перспектив).
Р3	В основном сомнение связано с трудоустройством.
Р4	Есть неясность в перспективе работы педагогом-психологом (непонимание работы, финансовая перспектива).
Р5	Были сперва из-за того, что много дисциплин связано с педагогикой. Сейчас сомнений меньше. Понимаю, что в той сфере, в которой хочу работать, она (педагогика) также нужна.
Р6	Стоит ли продолжать обучение, смогу ли я стать хорошим специалистом, будет ли интересна работа по профессии.

Анализируя ответы респондентов по третьей теме интервью, можно выделить две тенденции в ответах (таблица 3). Для части студентов характерен низкий уровень профессионального самоопределения (Р1, Р2, Р6), для второй половины – средний (Р3, Р4, Р5), который выражается в интересе к профессии, но есть сомнения, связанные с дальнейшей работой.

Таблица 3.

Ответы респондентов по теме 3. Уровень профессионального самоопределения

Респондент	Смысловые единицы
Р1	Я считаю себя человеком, который не самоопределился. Формально получаю образование, но внутренне себя ощущаю растерянно.
Р2	Я сейчас на первом курсе, поэтому ещё не самоопределилась до конца.
Р3	6 из 10. Мне нравится работа с детьми, но есть сомнения насчет работы в целом. Если работать по профессии, то не в бюджетных организациях, а коммерческих.
Р4	По 10-балльной шкале мой уровень находится на 5. Нравится психология. Есть сомнения, подходит ли мне специальность.
Р5	Средне. Достаточная степень самоопределённости, чтобы пройти обучение до конца.
Р6	Не на очень высоком уровне.

Результаты по 4-ой теме интервью показывают, что все респонденты связывают основную цель профессии с поддержкой детей и подростков (таблица 4). Однако несмотря на осознание центральной сути профессии, студенты отмечают неполное понимание остальных аспектов профессии (Р1, Р4, Р5, Р6). В рамках вопроса о качествах педагога-психолога все респонденты отмечают личностные компетенции: эмпатия, коммуникабельность, терпеливость, ответственность. Данные характеристики респонденты считают обязательными в будущей работе, а также наиболее развитыми у себя. В то же время студенты признают отсутствие или недостаточную развитость профессиональных навыков и испытывают затруднения в их обозначении.

Таким образом, доминирует абстрактное восприятие профессии. Студенты понимают основную цель работы педагога-психолога, однако испытывают трудности при определении более глубоких аспектов специальности. Также все респонденты делают упор на развитость личностных качеств и недостаток профессиональных компетенций.

Таблица 4.

Ответы респондентов 1-го курса по теме 4. Восприятие практической подготовки: ожидания и опасения

Респондент	Смысловые единицы
Р1	Суть профессии. Помощь детям в условиях разных организаций. Задачи: проводить диагностики, коррекционные работы с детьми; работа с учителями и родителями. Мне кажется, я пока что ничего не понимаю. Качества. Личностные: эмпатия, терпеливость, ответственность. В достаточной степени развиты. Профессиональные: умение проводить диагностики, коррекционные работы. Профессиональные качества у меня слабо развиты.
Р2	Суть профессии. Помощь людям. Качества. Коммуникабельность, усидчивость, внимательность, сочувствие, лидерские качества и т. д. Данные качества у меня развиты хорошо (в отличие от профессиональных).
Р3	Суть профессии. Понимаю общие принципы и смысл работы. Работать с детьми индивидуально и в группах. Качества. Мудрость, доброта, остроумие. Умение работать с детьми.
Р4	Суть профессии. Вроде и понимаю, но и не понимаю. Цель профессии – помощь детям и подросткам в проблемных ситуациях. Качества. Теоретические знания, диагностические навыки. Коммуникативные навыки. Эмпатия, креативность, тактичность и т.д.
Р5	Суть профессии. Работа в образовательных учреждениях, сбор данных об учащихся, анализ, коррекция поведения учащихся, информирование о важности психологического здоровья, общение с преподавателями, родителями и администрацией. Компетенции. Из тех, которые требуются и есть (у респондента): эмпатия, целеустремлённость, организационные способности, стрессоустойчивость. Профессиональные навыки: указанные в профессиональном стандарте. Не могу себя оценить.
Р6	Суть профессии. Слабо понимаю. Думала, что педагог-психолог — это то же самое, что психолог. Цель — обеспечить поколение воспитанных психически здоровых людей. Задачи: понять ребёнка и дать возможность понять ему основы этой жизни. Качества. Умение коммуницировать и работать с детьми; доброта, стремление и желание помочь (развиты, но есть куда стремиться). Профессиональные: умение использовать методики (не умею делать).

Данные по 5-ой теме интервью позволили нам заключить, что студенты (Р1, Р2, Р4, Р6) выражают тревогу насчет будущей практической подготовки (таблица 5). Данные опасения отличаются степенью выраженности, а также относятся к разным аспектам деятельности. В основном опасения вызваны трудностями во взаимодействии с детьми, а также непредвиденными ситуациями, которые могут возникнуть в ходе практики. Однако некоторые студенты (Р3 и Р5) также демонстрируют более высокий уровень уверенности в отношении предстоящей практики. Стоит отметить, что один из респондентов (Р3), обладая опытом работы в лагере, практически не испытывает опасений, что может также косвенно указывать на значимость практики в процессе профессионального становления.

Респонденты выделяют цели, связанные с приобретением практических навыков и компетенций. Р1, Р3 и Р6 акцентируют внимание на освоении методик работы с детьми. Р2 и Р6 стремятся развить коммуникативные и лидерские навыки, Р4 и Р5 – проверить свою готовность к профессии и понять её специфику.

Таблица 5.

Ответы респондентов 1-го курса по теме 5. Практическая подготовка: оценка значимости

Респондент	Смысловые единицы
Р1	Готовность. Могу оценить себя как не очень готовой к взаимодействию. Знания у меня есть, но не думаю, что их достаточно. Боюсь, что не справлюсь с работой с детьми, что они не воспримут меня всерьёз. Цели. Уметь грамотно работать с детьми. Хочу лучше понять детскую психологию и пообщаться с профессионалами.
Р2	Готовность. Не знаю, как вести себя в критических ситуациях, не до конца уверена в себе, переживаю, что не смогу стать авторитетом. Теория не добавляет уверенности. Опасение непредвиденных ситуаций. Ответственность за детей пугает. Цель. Набраться опыта, научиться быть лидером и находить общий язык с детьми.
Р3	Готовность: 7 из 10. Уже работала в лагере, имею представление. Готова теоретически и практически. Опасения. Практически нет. Цели. Научиться работать с трудными детьми.
Р4	Готовность. Теоретически готова, но сомневаюсь, как справлюсь на практике. Опасения. Не найти контакт с детьми. Боюсь ответственности. Цели. Понять, подходит ли профессия.
Р5	Готовность. Готова, жду практику. Что касается теории — уверена в имеющихся знаниях. На втором курсе расскажут, что и как делать Опасения. Неудачная организация практики. Цели. Познакомиться с профессией вживую.
Р6	Готовность. Не очень высокая. Сомнения, как применить полученные знания на практике. Нужен опыт. Боюсь сделать что-то не так. Цели. Углубить навыки, стать более открытой, научиться индивидуальному подходу к детям.

Анализируя ответы по 6-ой теме интервью, видим, что все респонденты признают важность практической подготовки (таблица 6). Студенты рассматривают практику как инструмент подтверждения правильности выбранного направления и собственных способностей (Р1, Р2, Р3, Р4). Показатели успешности прохождения практики респонденты связывают с внешней оценкой от детей или руководителей практики (Р1, Р3 и Р4), а также с собственной удовлетворенностью проделанной работой и личностным ростом (Р2, Р3, Р5, Р6).

Таблица 6.

Ответы респондентов 1-го курса по теме 6. Представление о профессии

Респондент	Смысловые единицы
Р1	Практика важна. Смогу понять, могу ли работать с детьми. Практика даст возможность понять суть работы. Показатель успешности практики: страхи не подтвердятся, обратная связь от руководителей.
Р2	Практика может изменить моё представление в любую сторону. Показатель успешности практики: отклик со стороны детей, оценка от организации.
Р3	Практика может изменить мнение в положительную сторону, поможет до конца убедиться в правильности выбора. Показатель успешности практики: хорошие отношения с детьми и собственное ощущение.
Р4	Практика определённо важна, можно будет посмотреть варианты для трудоустройства. Показатель успешности практики: практика сделает представление о профессии чётким. Смогу понять, смогу ли работать в этой области.
Р5	Практика покажет, как реально обстоят дела в профессии. Почему-то ожидаю некоторого разочарования (из-за мнения других). Показатель успешности практики: оценка работников лагеря и моё собственное состояние.
Р6	Практика будет важна. Сомнения насчет работы с детьми. Показатель успешности практики: личностные изменения (развитие коммуникативных навыков).

Отвечая на вопросы по 7-ой теме, большая часть студентов (Р1, Р3, Р4, Р6) высказывают неуверенность при описании будущих профессиональных целей (таблица 7). Однако несмотря на сомнения, часть студентов выражает желание продолжать работать по специальности и продолжать обучение. Также описывая себя как специалиста психолого-педагогической сферы, студенты делают акцент (Р1, Р2, Р3, Р5) на профессиональной грамотности, квалифицированности, уверенности в знаниях и т. д.

Таблица 7.

Ответы респондентов 1-го курса по теме 7. Профессиональные цели

Респондент	Ответ респондента
Р1	Выйду грамотным специалистом, но чёткого понимания пока нет. Возможно, пойду в магистратуру, в сферу, конкретно связанную с психологией.
Р2	Хочу многое узнать и уметь применять эти знания на практике. Надеюсь, я буду хорошим специалистом и буду работать по профессии. Насчёт профессиональных целей пока не уверена.
Р3	Высокая компетентность, желание учиться дальше. Насчет будущего сейчас сложно говорить. Скорее всего, я или буду второе высшее получать, или пойду в магистратуру, чтобы была возможность работать в какой-то другой сфере.
Р4	Вижу себя школьным психологом, но всё равно есть какие-то сомнения.
Р5	Надеюсь, выпущусь с чётким пониманием, что я знаю, где буду работать. Уверенным в своих знаниях и навыках специалистом. Из целей, как один из вариантов — пойти работать по профессии, поработать пару лет, получить опыт, а дальше можно будет получить дополнительное образование.
Р6	Сложно видеть себя педагогом-психологом. Уверенности насчет целей нет.

Таким образом, обобщая все вышеизложенные тезисы, мы можем сделать общее заключение по всем исследуемым в рамках интервью с первокурсниками темам.

Мотивацией для поступления на психолого-педагогическое направление для большинства студентов стал интерес к психологии как к науке. Степень профессионального самоопределения варьируется: часть респондентов демонстрирует низкий уровень, вторая часть – средний. Таким образом, интерес к профессии сочетается с чувством неопределённости. Данная тенденция является одной из ключевых, так как прослеживается на протяжении всех интервью, проведенных с респондентами первого курса. Студенты отмечают тревожность и неуверенность, что с одной стороны обусловлено вопросами, связанными с трудоустройством и финансовой перспективностью профессии, с другой стороны – с неопределенностью, обусловленной формированием профессиональной идентичности.

Все респонденты едины в восприятии образа профессии педагога-психолога, соотносят ее с оказанием помощи детям. Однако большей частью студентов отмечается отсутствие углубленного понимания сущности специальности. При обсуждении качеств и компетенций педагога-психолога респонденты отмечают в первую очередь личностные характеристики (эмпатия, коммуникабельность и ответственность). При этом о профессиональных компетенциях респонденты говорят менее уверено, обращая внимание на то, что данного рода качества не развиты или развиты не в достаточной степени.

Студенты отмечают значимость практики для корректировки собственного профессионального пути, улучшения навыков. Практическая подготовка становится этапом проверки правильности выбора и возможностью развить недостающие навыки и умения. Однако также отмечается неуверенность перед взаимодействием с детьми, непредвиденными сложностями. Уверенность демонстрирует лишь респондент, имеющий опыт работы в детском лагере. Критерии успешности практики студенты связывают как с внешней оценкой (от руководителей или детей), так и с внутренним чувством удовлетворённости.

В вопросах, касающихся представления о будущем профессиональном пути, студенты затрудняются ответить. Респонденты отмечают возможность работы по специальности, но также упоминают связанные с данной целью сомнения. Некоторые студенты озвучивают возможность смены вектора на смежную область работы, другие – на данный момент не видят достаточно четко свой профессиональный путь. В то же время респонденты видят себя выпускниками, обладающими после окончания университета нужными профессиональными навыками и компетенциями.

Таким образом, для студентов первого курса характерно сочетание академического интереса с переживаниями и сомнениями. Практика же в данном случае воспринимается как механизм повышения уровня профессионального самоопределения.

После завершения анализа ответов интервью студентов первого курса мы переходим к представлению данных по четвертому курсу.

Анализируя ответы респондентов по 1-ой теме исследования, можем выделить несколько основных тенденций (таблица 8). Прежде всего, доминирующим мотивом является интерес к психологии (4 из 6 респондентов). Второй значимой тенденцией является альтруистическая направленность, выраженная в желании помогать другим – гуманистическая направленность намерений.

Таблица 8.

Ответы респондентов 4-го курса по теме 1. Мотивация выбора профессии

Респондент	Смысловые единицы
Р1	Было несколько вариантов. Хотела пойти на техническую направленность. Но выбрала психолого-педагогическое, так как ближе (откликнулось желание работать с людьми, помогать другим).
Р2	Еще со школы увлекалась темой психологии, хотелось профессионально развиваться в этой области
Р3	Наверно банально, но просто нравится (выбранная область). Мне кажется, так у многих в нашем направлении
Р4	Преподаватель говорил, что в нашу профессию идут те, кто хочет помочь другим и себе. Это про меня.
Р5	Выбирала из личного интереса и внутреннего ощущения того, что мне подходит
Р6	Личный интерес в первую очередь. Также возможность успешного развития. Оба фактора сложились

На основании анализа ответов по 2-ой теме выявлено несколько центральных тенденции в ответах (таблица 9). Респонденты так или иначе отметили изменение своих взглядов: Р1, Р4–Р6 перешли от сомнений к более осознанному понимаю профессии. В то же время у других респондентов произошло обратное изменение: утрата интереса к профессии (Р3), усиление ин-

тереса к иной сфере профессиональной деятельности (Р2).

Роль практической подготовки также варьировалась: для одних респондентов (Р1, Р4, Р5, Р6) практика стала основой для укрепления уверенности. Однако для других (Р2, Р3) практика усилила сомнения (например, появилась убежденность в иных профессиональных интересах).

Таблица 9.

Ответы респондентов 4-го курса по теме 2. Динамика уверенности в выборе специальности и роль практической подготовки

Респондент	Смысловые единицы
Р1	Было много сомнений. До начала или середины 2 курса было чувство, что «я ничего не знаю». Сейчас понимаю, что это был вводный этап. Практика позволила убедиться в том, что у меня к этому лежит душа.
Р2	Образование помогло лишь укрепить убежденность в том, что мои профессиональные предпочтения лежат в более «медицинской» области. Практический опыт был насыщенным, но его оказалось недостаточно, чтобы понять, нравится ли работа с детьми на постоянной основе
Р3	Вначале была уверенность. Практика, повторяющиеся дисциплины и выгорание привели к тому, что теперь я сомневаюсь. Практический опыт усилил сомнения.
Р4	Были сомнения. Изначально думала, что акцент в обучении будет на психологии, а не на педагогике. Сейчас, скорее всего, уверена в выборе. Практика оказалась полезной: убедилась, что страхи были необоснованными, а навыков достаточно.
Р5	С самого начала не было сомнений – я знала, куда поступаю. Стала увереннее в частных аспектах работы.
Р6	На первых курсах не было чёткого представления о профессии, и казалось, что работать по ней не буду. На 3–4 курсах мнение поменялось. Практика помогла преодолеть сомнения: увидела, как выстроена работа.

На основании представленных результатов по 3-й теме интервью мы можем заключить, что для респондентов четвертого курса характерен уровень самоопределения, который можно описать как высокий или выше среднего. 2 респондента (Р1, Р5) демонстрируют высокую степень; 2 студента (Р2, Р6) характеризуют свой уровень выше среднего, 1 респондент (Р4) описывает свой уровень как умеренный (средний), еще один (Р3) отмечает низкую степень (таблица 10).

Таблица 10.

Ответы респондентов 4-го курса по теме 3. Уровень профессионального самоопределения

Респондент	Смысловые единицы
Р1	Я определилась со своей профессиональной деятельностью. Работаю по профессии. Приносит удовольствие, но есть и трудности.
Р2	Выше среднего. Хочу получить больше опыта, чтобы иметь более чёткую позицию.
Р3	Очень низкая, слишком много сомнений по поводу выбранной профессии.
Р4	По сравнению с первым курсом, самоопределённость выросла, но все равно насчет будущего сложно говорить.
Р5	На 8/10. Знаю, в какую сторону развиваться профессионально.
Р6	Сейчас на семь. Думаю, уже неплохо, что я почти получила высшее.

Анализируя ответы по 4-ой теме интервью, можно сделать несколько значимых выводов (таблица 11). Во-первых, все респонденты отмечают широкий спектр выполняемых задач во время практической подготовки на базе различных организаций (диагностика, проведение развивающих занятий и тренингов, работа с документацией и т. д.). Также респонденты отмечают, что поддержка оказывалась как в ответ на запрос, так и на постоянной основе, что указывает на заинтересованность организаций в профессиональном становлении студентов.

Таблица 11.

Ответы респондентов 4-го курса по теме 4. Влияние организации практики на процесс профессионального становления

Респондент	Смысловые единицы
Р1	ЦССВ «Спутник»: диагностика, составление коррекционно-развивающих программ. Школа № 1514: наблюдение, подготовка и проведение развивающих занятий. Помощь была доступна, но я ее не получала, потому что не обращалась (за ней).
Р1	ДОЛ «Салют», ЦПМПК «Спутник» и ГБОУ СОШ №1514 и №1811. Взаимодействие с детьми 8–17 лет, работа с документацией, проведение диагностических мероприятий. Могла получить помощь по запросу, если возникали трудности.
Р3	Лагерь «Спортзания»: составление и проведение мероприятий, контроль адаптации детей. ЦССВ «Спутник»: работа в семейных группах, диагностика когнитивных и личностных показателей, составление коррекционного плана, написание заключения. Школа №1514: наблюдение, работа с кейсами, тренинги. Помощь получала на всех практиках.
Р4	Лагерь: организация творческой деятельности, решение конфликтов. ЦССВ: проведение диаг-

	ностики. Школа: изучение документации, теоретическая работа. Помощь в том или ином виде оказывалась во всех организациях.
Р5	Благотворительный фонд «Арифметика добра»: ассистирование в тренингах, ведение киноклуба, мастер-классы для подростков. Школа: тестирование, обработка диагностики. Кураторы задавали направления, предлагали помощь, стимулировали задавать вопросы.
Р6	Школа: проведение коррекционно-развивающих занятий, диагностика, оформление выводов и рекомендаций, участие в лекциях, профилактические мероприятия. ЦССВ: работа с детьми (общение, диагностика, творчество), составление коррекционной программы. Лагерь: организация игр, мероприятий, взаимодействие с детьми, разрешение конфликтов. Помощь оказывалась (особенно педагогом-психологом в школе).

Согласно данным, полученным в ходе обсуждения 5-ой темы интервью, затрагивающей субъективное отношение к пройденной практике и ее результативности, были выделены следующие центральные тенденции в ответах (таблица 12).

1. Практическая подготовка оказала влияние на формирование профессионального пути: респонденты отмечают позитивный опыт, способствовавший укреплению уверенности в профессии (Р1, Р6, Р5, Р4); однако у некоторых студентов также усилились сомнения в профессиональном выборе (Р3, Р2). Подобный вывод уже звучал в контексте 2-ой темы интервью.

2. Все респонденты отметили развитие профессиональных навыков и умений. В зависимости от организации, в рамках которой происходила практическая подготовка, акцент менялся на формирование тех или иных способностей. Респонденты (Р1, Р4, Р6) отмечают развитие профессиональных навыков (например, подбор диагностик, интерпретация данных) и личностных качеств, таких как ответственность и адаптивность (Р5, Р6).

3. Критерии успешности практики разделились на внутренние (саморефлексия, личное ощущение роста – Р1, Р4, Р6) и внешние (обратная связь от наставников, оценка организации – Р2, Р3, Р5).

Таблица 12.

Ответы респондентов 4-го курса по теме 5. Опыт прохождения практики как основа профессионального самоопределения

Респондент	Смысловые единицы
Р1	Опыт. Практика была интересной. Из всех аспектов сложилась в итоге картинка, что сама по себе профессия «моя». Умения. Умение подбирать диагностики, анализировать свою деятельность. Положительно повлияли на уверенность. Успешность. Анализ собственной деятельности, понимание того, что я чему-то научилась. Отзыв руководителя базы практики.
Р2	Опыт. На практике было интересно, так как это был новый опыт, но тем не менее, мне кажется, иногда не хватало чего-то ещё. Особенных ситуаций не было, в общем и целом мне нравилось. Разве что было тяжело в ЦПМПК, не хватало знаний, как взаимодействовать с детьми, которые потеряли близких. Практика помогла скорее убедиться, что моя сфера интересов лежит в другой области Умения. Все те, которые требует профессиональный стандарт. Чем больше у тебя навыков – тем спокойнее и устойчивее ты себя чувствуешь на рабочем месте. Успешность. Обратная связь от наставников и отклик со стороны детей, их заинтересованность.
Р3	Опыт. После каждой практики я понимала, что «это точно не моё», так как ни одна из площадок мне не импонировала, кроме первой (лагерь), в которой я проработала еще 2 года и полностью выгорела от работы с детьми. Умения. Развитие огромного пласта навыков по работе с детьми: решение кейсовых задач, мобилизация знаний по возрастной психологии, решение конфликтов, проведение коррекционной работы. Семейный центр: Никаких навыков не получила. Успешность. Включённость в работу базы практики, погружение в её функционал и самостоятельное решение кейсовых ситуаций.
Р4	Опыт. Это был полезный опыт. Особых ситуаций не было. Мнение о специальности поменялось в положительную сторону, в том числе и благодаря практике. Умения. Умение проводить диагностики, интерпретировать их. Работать с документацией. Работать с детьми, не бояться их. Положительно повлияло. Успешность. Наверное, собственное чувство в конце, что я узнала что-то новое. С практической точки зрения – «вот это-вот это» я могу применить в работе. Оценка от организации, где проходила практика.
Р5	Опыт. В целом положительный. Была ситуация, когда на мои плечи легла ответственность за 10 дошкольников, надо было посидеть с ними 2 часа, после этого я поняла, что мне уже ничего не страшно. Умения. Стала более собранной, ответственной. Успешность: Решение проблем, проведение какой-либо работы самостоятельно без помощи наставника. Личные достижения.

Р6	Опыт. Опыт позитивный, но были сомнительные моменты (например, план практики и организация работы не совпадали). Умения: Импровизация, адаптивность, организаторские. Стала более уверенной. Я лучше стала видеть основные моменты в поведении детей, на которые стоит обратить внимание. Подбор диагностических материалов и использование наиболее подходящих методов работы с учётом особенностей. Успешность. Удовлетворённость своей деятельностью на практике; полученный опыт и навыки.

В 6-ой теме интервью о понимании сущности профессии педагога-психолога и собственном соответствии данной специализации с точки зрения наличия нужных компетенций (таблица 13) респонденты отметили, что понимание основной сути работы педагога-психолога не изменилось. Студенты указывают на то, что образ профессии углубился и дополнился. Как уже упоминалось ранее, практическая подготовка в данном случае оказала положительное влияние (Р1, Р2, Р3, Р4, Р5).

Также все респонденты акцентировали внимание на развитие личностных качеств: эмпатии (Р2, Р4, Р6), коммуникабельности (Р1, Р6) и ответственности (Р1, Р4). Их респонденты считают ключевыми и отмечают своими сильными сторонами. Что касается профессиональных компетенций, то респонденты оценивают свою способность их применять как высокую или выше среднего. Студентами опять же отмечается положительная роль практики в развитии данных характеристик.

Таблица 13.

Ответы респондентов 4-го курса по теме 6. Понимание сути будущей профессии

Респондент	Смысловые единицы
Р1	Понимание профессии. Поняла, что педагог-психолог выполняет множество функций. Качества. Коммуникабельность, ответственность, базовые знания в психологии, владение психодиагностикой — это из тех, что, я считаю, развиты у меня и которые нужны педагогу-психологу. Готовность. Полностью уверена, так как уже применяю их в работе (педагога-психолога). Практика помогла, дав возможность «потренироваться».
Р2	Понимание профессии. Не поменялось представление. Качества. Самое основное качество – эмпатия. Развиты личностные качества. Готовность. Что-то да, что-то нет. Практика дала уверенность.
Р3	Понимание профессии. Да, изменилось, в самом начале для меня не было разницы между психологом-консультантом и педагогом-психологом. Я поняла, что такое «педагог-психолог», и как мне эта профессия не подходит. На практике это стало ясно. Качества. Умение адаптироваться; использование знаний по возрастной и коррекционной психологии; умение диагностировать и подбирать тесты; умение решать кейсовые ситуации. В ходе практики освоила 1 и 4 навыки. Готовность: могу применять только часть навыков.
Р4	Понимание профессии. Дополнилось понимание сути профессии. Практика помогла увидеть работу педагога-психолога. Качества. С профессиональной стороны – умение работать в соответствии с нормативно-правовыми актами. Личностные качества – эмпатия, ответственность. Качества в достаточной степени присутствуют. Готовность: готова работать, но надо постоянно самообразовываться.
Р5	Понимание профессии. Суть профессии осталась неизменной. Добавились знания. Качества. Творческие, организаторские навыки; выносливость, терпеливость (достаточно развиты). С профессиональной точки зрения могу работать с детьми. Основа сформирована, остальное даст дальнейшее обучение и опыт. Готовность. Готова применять, работала по профессии. Практика оказала положительное влияние.
Р6	Понимание профессии. Для меня всегда основная суть – это помощь детям. Мнение не поменялось. Качества. Умение найти общий язык с людьми, грамотная речь, умение поставить себя в коллективе, это те качества, которые надо развивать. Остальные качества развиты. Готовность. Наверно, могу себя оценить – выше среднего.

Анализ содержания ответов 7-ой темы о будущих профессиональных планах позволил выделить две центральные тенденции (таблица 14).

Во-первых, практический опыт стал основой для профессионального самоопределения (Р1, Р4, Р6). Так, например, студенты отмечают: практическая подготовка укрепила уверенность в профессии педагога-психолога (Р1); подчеркивается универсальность полученных навыков для будущей работы (Р6); изменение скептического отношения к работе в школе (Р4). Эти студенты планируют работать по полученной специальности. Часть респондентов (Р2 и Р3) планируют сменить вектор профессиональной направленности. Р2 стремится уйти в другую профессиональную сферу, Р3 – планирует работу по специальности для получения опыта и в дальнейшем возможную переквалификацию в смежной области.

Во-вторых, отмечается стремление к профессиональному развитию через продолжение образования (Р2, Р3, Р4, Р5). Респондентами рассматриваются варианты поступления в магистратуру, прохождения дополнительных курсов.

Таблица 14.

Ответы респондентов 4-го курса по теме 7. Готовность к профессиональной деятельности

Респондент	Смысловые единицы
Р1	Работаю педагогом-психологом в школе, практика дала уверенность.

Р2	Планирую пройти переквалификацию и углубиться в более медицинскую специализацию (клинический психолог или нейропсихолог). Практика помогла в плане работы с методиками.
Р3	Продолжение обучения, но уже в другой стране. Практика помогла понять, какие профессиональные интересы мне присущи.
Р4	Работа по специальности. Возможное обучение в магистратуре. Практика помогла изменить мнение о работе.
Р5	Хочу учиться дальше, развивать консультативные навыки. На практике поняла, чего мне не хватает.
Р6	Достичь более высоких должностей и стать профессионалом. Практика показала изнутри работу в школе, данные знания можно применять на любом рабочем месте.

Результаты и их обсуждение

На основе анализа ответов по всем темам интервью можно сделать несколько ключевых выводов. Главным мотивом выбора специализации студенты считают личный интерес к психологии, также часть студентов обозначили альтруистический мотив как главный фактор выбора профессии.

У всех опрошенных студентов изменилось мнение относительно получаемой специальности. Респонденты отметили переход от сомнений к более глубокому и осознанному пониманию профессии. Однако у некоторых студентов отмечается смена вектора будущей профессиональной деятельности. Практическая подготовка у нескольких студентов укрепила уверенность, а для других явилась одним их факторов пересмотра профессиональный взглядов. В то же время всеми студентами практика описывается как разносторонний и многозадачный опыт, способствующий расширению представлений о деятельности педагога-психолога. Также все респонденты отмечают развитие профессиональных компетенций и личностных качеств. Показателями успешности прохождения практики стали личные ощущения респондентов и внешняя оценка. Кроме того, отдельно отмечается положительная роль помощи кураторов от организаций.

Уровень профессионального самоопределения среди студентов четвертого курса неоднороден. Основной является положительная тенденция – студенты описывают свой уровень самоопределения как высокий или выше среднего.

Студенты так или иначе связывают свое ближайшее будущее с работой по специальности. Большая часть респондентов уже работает или планирует работать по специальности. Также студенты четвертого курса ориентированы на развитие через дальнейшее обучение или самообразование.

У студентов как первого, так и четвертого курса мотивацией к поступлению на психолого-педагогическое направление послужил академический интерес. Однако на начальном этапе обучения у респондентов первого курса данная мотивация сочетается с абстрактным и поверхностным представлением о профессии педагога-психолога. Студенты понимают основную цель специальности, однако испытывают трудности в определении более глубоких аспектов. Описывая образ педагога-психолога, респонденты первого курса в основном акцентировали внимание на личностных характеристиках специалиста, в то же время при определении профессиональных компетенций студенты ограничивались общими формулировками, затруднялись конкретизировать.

Респонденты четвёртого курса демонстрируют осознанное и более обширное понимание многогранности профессии педагога-психолога, ясность в осознании как личностных характеристик, так и профессиональных компетенций, требуемых для работы в психолого-педагогической сфере. В данном случае важно, что респонденты подтверждают значимость как обучения, так и практической подготовки. Студенты описывают опыт практики как обширный с точки зрения разнообразия баз практик и выполняемых в данных организациях задач, функций. Респонденты отмечают значимость такого опыта для понимания специфики и особенностей профессии, а также развития навыков и компетенций. Также стоит отметить, что студенты четвертого курса обращают внимание на значимость кураторской поддержки.

На первом курсе наблюдается тенденция недостаточной сформированности профессионального самоопределения. Студенты характеризуют его уровень как низкий или средний. Данная особенность сочетается с сомнениями, связанными с трудоустройством, вопросом становления профессиональной идентичности и т. д. К четвертому курсу студенты отмечают положительную тенденцию при характеристике собственного уровня самоопределения, оценивают свой уровень в основном как высокий или выше среднего.

Студенты первого курса отмечают развитость личностных качеств, однако профессиональные компетенции характеризуют как недостаточно

сформированные. Практика осознается студентами как инструмент проверки правильности выбранного профессионального пути, а также способ развития отсутствующих или уже имеющихся навыков. Кроме того, несмотря на опасения, связанные с практической подготовкой, в то же время она воспринимается как способ их преодоления.

Студенты четвертого курса отмечают развитость требуемых для профессии педагога-психолога личных качеств, однако также уверено говорят о наличии профессиональных компетенций. Респонденты отмечают изменения в восприятии профессии: переход от сомнений к утверждению верности для себя выбранной области. Практическая подготовка в данном случае помогает расширить понимание специфики профессии педагога-психолога, а также развить упомянутые ранее личные и профессиональные качества. Для большей части студентов опыт практической подготовки помог утвердиться в выбранной специальности, однако для некоторых практика стала одной из причин пересмотра выбора профессиональной деятельности. Таким образом, практика может служить не только механизмом закрепления профессиональных взглядов, но их коррекции.

Респонденты первого курса в основном высказывают неопределенность относительно профессиональных планов, тогда как большинство респондентов четвертого курса связывают свое будущее с работой по специальности. Как уже неоднократно упоминалось ранее, во время практики студенты отмечают положительную роль знакомства с организациями возможного трудоустройства и с особенностями работы.

Стоит также отметить, что студенты как первого, так и 4-го курса говорят о важности дальнейшего обучения, самообучения и развития в целом.

Таким образом, практика становится важным элементом в формировании профессионального самоопределения, способствуя переходу от сомнений и неопределённости к более глубокому понимаю профессии, расширению компетенций и утверждению в сделанном выборе.

Заключение

Респонденты первого курса выражают академический интерес к изучаемой сфере, однако демонстрируют абстрактность в понимании аспектов будущей работы и профессиональной роли. Студенты также отмечают сомнения, связанные с вопросами трудоустройства, профессиональной реализации и т. д. Абстрактность понимания профессии, её некоторая идеализация, сопряженная с сомнениями и тревогами, является закономерным этапом профессионального самоопределения в начале обучения. В контексте нашего исследования было важно обратить внимание на изучение роли практической подготовки в процессе трансформации данных установок.

Студенты четвертого курса, обозначая интерес к выбранной сфере как основной мотив выбора психолого-педагогического направления, высказывались о положительных изменениях во взглядах во время обучения. Респонденты отмечали, что на первом и втором курсе также испытывали сомнения, ощущали непонимание аспектов профессии и т. д. Однако при оценке себя на данный момент студенты выражают другую точку зрения, демонстрируя качественный сдвиг в сторону осознанного понимания будущей профессиональной роли. Стоит также отметить, что данный тезис не обозначает, что все студенты пришли к ясности понимания и утверждения выбранной профессии. Некоторые из респондентов спустя четыре года утвердились в обратном и планируют сменить сферу профессиональной деятельности. Однако принципиально важным представляется иной аспект: все студенты, в том числе и респонденты, решившие поменять сферу профессиональной деятельности, отметили важность практики, ее полезность с точки зрения полученного опыта, развития компетенций. Это заключение в конечном счете также указывает на ту важную роль, что играет практическая подготовка. Утверждение во взглядах, как и их пересмотр и выбор иной сферы, так или иначе является во многом положительным итогом практической подготовки.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Проблема соотношения личности, индивидуальности, субъекта // Современная личность: психологические исследования. Москва : ИП РАН, 2012. С. 17–35.

2. Ахременко И. Н. Практика как условие профессиональной подготовки и оптимизации процесса профессионального самоопределения в учреждении профессионального образования // Управление в социальных и экономических системах. 2019. № 28. С. 98–100.

3. Бехоева А. А. Современные требования к профессиональной подготовке будущего педагога-психолога / А. А. Бехоева, И. П. Мусаева // МНКО. 2018. № 6 (73). С. 42–44.

4. Бусыгина Н. П. Качественные и количественные методы исследований в психологии : учебник для вузов. Москва : Юрайт, 2025. 423 с. (Высшее образование).

5. Громова А. В. Сравнительный анализ отечественных и зарубежных подходов к сущности профессионального самоопределения / А. В. Громова, Е. М. Корж // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право : сб. научн. тр. Москва : Московский психолого-социальный университет, 2022. С. 419–427.

6. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для студентов высших учебных заведений. Москва : Академия, 2009. 384 с.

7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебн. пос. для студентов высших пед. учебных заведений. 3-е изд. Москва : Академия, 2007. 304 с.

8. Кузнецова О. В. Производственная практика как пространство становления профессиональной идентичности студентов-психологов // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 31. С. 176–180.

9. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–66.

10. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Личностно ориентированное образование: хрестоматия : учебн. пос. / сост. А. В. Гришин, Ф. Н. Клюев, Г. Г. Конев. Челябинск : Южно-Уральское книжное изд-во, 2003. С. 93–108.

11. Модели и программы проектирования дополнительного профессионального образования / А. И. Щербина, С. Б. Серякова [и др.]. Москва : Московский пед. гос. ун-тет, 2025. 235 с.

12. Новикова И. С. Педагогические условия формирования ценностно-смысловой профессиональной я-концепции студентов педагогического университета // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2023. № 4(66). С. 98–101. DOI 10.46845/2071-5331-2023-4-66-98-101. EDN MEXVCK.

13. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учебн. пос. Москва : Академия, 2008. 320 с.

14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва, 2000. 328 с.

15. Савина Н. В. Методологические основы персонализации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 14, № 4. С. 82–90.

16. Сомова Е. А. Профессиональное самоопределение подростков в условиях среднего профессионального образования // Персонализированное образование: теория и практика : сб. мат. III научно-практ. конф. Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-ет, 2022. С. 243–247.

17. Стародубцев В. А. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов в вузе / В. А. Стародубцев, М. А. Соловьев, Е. Ю. Валитова // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 47–56.

18. Тамарская Н. В. Ценностно-смысловая профессиональная Я-концепция студентов педагогического университета: структурно-содержательный аспект / Н. В. Тамарская, И. С. Новикова // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 4(133). С. 54–62. DOI 10.20323/1813-145X_2023_4_133_54. EDN WESIMU.

19. Фирер Н. Д. Факторы профессионального самоопределения студентов / Н. Д. Фирер, Е. Р. Колланг, Д. В. Суслова // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68–4. С. 320–323.

20. Шендерей П. Э. Формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования в соответствии с ФГОС / П. Э. Шендерей, И. В. Груздова, Е. Э. Шендерей [и др.] // Современное педагогическое образование. 2021. № 8. С. 66–72.

Reference list

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Problema sootnoshenija lichnosti, individual'nosti, subekta = The problem of the ratio of personality, individuality, subject // Sovremennaja lichnost': psihologicheskie issledovanija. Moskva : IP RAN, 2012. S. 17–35.

2. Ahremenko I. N. Praktika kak uslovie professional'noj podgotovki i optimizacii processa professional'nogo samoopredelenija v uchrezhdenii professional'nogo obrazovanija = Practice as a condition for professional training and optimization of the process of professional self-determination in a professional education institution // Upravlenie v social'nyh i jekonomicheskih sistemah. 2019. № 28. S. 98–100.

3. Behoeva A. A. Sovremennye trebovanija k professional'noj podgotovke budushhego pedagoga-psihologa = Modern requirements for the professional training of the future teacher-psychologist / A. A. Behoeva, I. P. Musaeva // MNKO. 2018. № 6 (73). S. 42–44.

4. Busygina N. P. Kachestvennye i kolichestvennye metody issledovanij v psihologii = Qualitative and quantitative research methods in psychology : uchebnik dlja vuzov. Moskva : Jurajt, 2025. 423 s. (Vysshee obrazovanie).

5. Gromova A. V. Sravnitel'nyj analiz otechestvennyh i zarubezhnyh podhodov k sushhnosti professional'nogo samoopredelenija = Comparative analysis of domestic and foreign approaches to the essence of professional self-determination / A. V. Gromova, E. M. Korzh // Aktual'nye problemy sovremennoj Rossii: psihologija, pedagogika, jekonomika, upravlenie i pravo : sb. nauchn. tr. Moskva : Moskovskij psihologo-social'nyj universitet, 2022. S. 419–427.

6. Zeer Je. F. Psihologija professional'nogo obrazovanija = Psychology of vocational education : uchebnik dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva : Akademija, 2009. 384 s.

7. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija = Psychology of professional self-determination : uchebn. pos. dlja studentov vysshih ped. uchebnyh zavedenij. 3-e izd. Moskva : Akademija, 2007. 304 s.

8. Kuznecova O. V. Proizvodstvennaja praktika kak prostranstvo stanovlenija professional'noj identichnosti studentov-psihologov = Industrial practice as a space for the formation of the professional identity of psychology students // Problemy i perspektivy razvitija obrazovanija v Rossii. 2014. № 31. S. 176–180.

9. Leont'ev D. A. Professional'noe samoopredelenie kak postroenie obrazov budushhego = Professional self-determination as building images of the future / D. A. Leont'ev, E. V. Shelobanova // Voprosy psihologii. 2001. № 1. S. 57–66.

10. Mitina L. M. Lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka v novyh social'no-jekonomicheskih uslovijah = Personal and professional development of a person in new socio-economic conditions // Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: hrestomatija : uchebn. pos. / sost. A. V. Grishin, F. N. Kljuev, G. G. Konev. Cheljabinsk : Juzhno-Ural'skoe knizhnoe izd-vo, 2003. S. 93–108.

11. Modeli i programmy proektirovanija dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija = Models and programs for designing additional professional education / A. I. Shherbina, S. B. Serjakova [i dr.]. Moskva : Moskovskij ped. gos. un-tet, 2025. 235 s.

12. Novikova I. S. Pedagogicheskie uslovija formirovanija cennostno-smyslovoj professional'noj ja-koncepcii studentov pedagogicheskogo universiteta = Pedagogical conditions for the formation of the value-semantic professional self-concept of students at the pedagogical university // Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2023. № 4(66). S. 98–101. DOI 10.46845/2071-5331-2023-4-66-98-101. EDN MEXVCK.

13. Prjazhnikov N. S. Professional'noe samoopredelenie: teorija i praktika = Professional self-determination: theory and practice : uchebn. pos. Moskva : Akademija, 2008. 320 s.

14. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii = Basics of general psychology. Moskva, 2000. 328 s.

15. Savina N. V. Metodologicheskie osnovy personalizacii obrazovanija = Methodological foundations of education personalization // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovanija. 2020. T. 14, № 4. S. 82–90.

16. Somova E. A. Professional'noe samoopredelenie podrostkov v uslovijah srednego professional'nogo obrazovanija = Professional self-determination of adolescents in secondary vocational education // Personalizirovannoe obrazovanie: teorija i praktika : sb. mat. III nauchno-prakt. konf. Ekaterinburg : Ural'skij gos. ped. un-et, 2022. S. 243–247.

17. Starodubcev V. A. Pedagogicheskaja podderzhka professional'nogo samoopredelenija studentov v vuze = Pedagogical support for professional self-determination of students at the university / V. A. Starodubcev, M. A. Solov'ev, E. Ju. Valitova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2015. № 1. S. 47–56.

18. Tamarskaja N. V. Cennostno-smyslovaja professional'naja Ja-koncepcija studentov pedagogicheskogo universiteta: strukturno-soderzhatel'nyj aspekt = Value-semantic professional Self-concept of students at pedagogical university: structural-content aspect / N. V. Tamarskaja, I. S. Novikova // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 4(133). S. 54–62. DOI 10.20323/1813-145X_2023_4_133_54. EDN WESIMU.

19. Firer N. D. Faktory professional'nogo samoopredelenija studentov = Factors of students' professional self-determination / N. D. Firer, E. R. Kollang, D. V. Suslova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2020. № 68–4. S. 320–323.

20. Shenderej P. Je. Formirovanie obshheprofessional'nyh i professional'nyh kompetencij bakalavrov psihologo-pedagogicheskogo obrazovanija v sootvetstvii s FGOS = Formation of general professional and professional competencies of bachelors of psychological and pedagogical education in accordance with the Federal State Educational Standard / P. Je. Shenderej, I. V. Gruzdova, E. Je. Shenderej [i dr.] // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2021. № 8. S. 66–72.

Статья поступила в редакцию 15.09.2025; одобрена после рецензирования 07.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 15.09.2025; approved after reviewing 07.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

Научная статья
УДК 37.01; 378.1
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-122
EDN: IZBTSC

Формирование профессионально-патриотических компетенций у студентов в процессе изучения специальных дисциплин

Мария Николаевна Конягина
Доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры менеджмента, Северо-Западный институт управления (филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ).
199178, г. Санкт-Петербург, Средний проспект В.О., 57/43
a070278@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-1572-6480

Аннотация. Геополитическая нестабильность и поляризация мнений, публикуемых в средствах массовой информации и особенно в интернете обусловили популярность тематики патриотического воспитания среди преподавателей во всем мире. Однако дефицит времени в рамках учебного плана у преподавателей, а также студентов-первокурсников заставляют думать о взаимопроникновении патриотического воспитания, процесса введения в избранную специальность и даже научной деятельности. Представленная публикация знакомит с промежуточными результатами такой экспериментальной интеграции, проводимой с 2018 г. по настоящее время. Эксперимент будет продолжен и далее, предопределив целью представленной статьи освещение промежуточных результатов для их обсуждения. Были решены задачи не только по проведению 4-х мероприятий научно-патриотического характера, но и обобщены методические положения их проведения, собраны и систематизированы мнения участников о каждом из 4-х мероприятий, а также впечатления докладчиков о работе с научными руководителями над публикациями и выступлениями, подведены промежуточные итоги и выделены слабые места разных форм мероприятий с рекомендациями для их совершенствования. Все это позволило определить лучшую из испробованных форм мероприятий научно-патриотического характера, проводимых в рамках освоения студентами специальности. Необходимым элементом работы – материальным подтверждением – стала публикация трудов студентов-участников о примерах героического исполнения профессионального трудового долга в трудные для Отечества периоды. Важным стало и осмысление значимости избранной профессии, которая выделяется над рутиной именно в период локальных или глобальных испытаний. Были также выделены слабые места в подготовке публикаций и проведении мероприятий, что помогает кафедрам на ранней стадии принять меры для нивелирования их последствий и налаживания прочных связей со студентами с первого семестра их обучения в вузе.

Ключевые слова: введение в специальность; высшее учебное заведение; научная деятельность; научно-патриотическая конференция; научное наставничество; патриотическое воспитание; студент

Для цитирования: Конягина М. Н. Формирование профессионально-патриотических компетенций у студентов в процессе изучения специальных дисциплин // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 122–134. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-122. https://elibrary.ru/IZBTSC

Original article

Formation of students' professional and patriotic competencies in the process of studying special disciplines

Mariia N. Koniagina
Doctor of economical sciences, associate professor, professor at department of management, The North-West institute of management (branch of the Russian presidential academy of national economy and public administration).
199178, St. Petersburg, Sredniy Prospekt V.O., 57/43
a070278@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-1572-6480

Abstract. Geopolitical instability and polarization of opinions published in the media and especially on the Internet have led to the popularity of the topic of patriotic education among teachers around the world. However, the lack of time both within the curriculum and among teachers, as well as first-year students, who are in different conditions from older students, make us think about the interpenetration of patriotic education, the process of introduction to the chosen specialty

© Конягина М. Н., 2025

and even scientific activity. The presented publication introduces the intermediate results of such an experimental integration, conducted from 2018 to the present. The experiment will be developed, predetermining the purpose of the work to highlight the presented intermediate results for their discussion. For this purpose, not only the tasks of holding 4 events of a scientific and patriotic nature were solved, but also the methodological provisions for their implementation were summarized, the opinions of the participants about each of the 4 events were collected and systematized, as well as the impressions of the speakers about working with scientific supervisors on publications and presentations, interim results were summed up and weak points of different forms of events were identified with recommendations for their improvement. All this made it possible to determine the best of the tested forms of events of a scientific and patriotic nature, held within the framework of the basics of mastering the specialty. An essential element of the work – material confirmation - was the publication of the works of student participants on examples of heroic performance of professional labor duty in difficult periods for the Motherland. It was also important to understand the significance of the chosen profession, which stands out above the routine precisely during local or global trials. Weak points in preparing publications and holding events were also identified, which helps university departments take measures at an early stage to mitigate their consequences and establish strong ties with students from the first semester of their studies at the university.

Key words: introduction to the specialty; higher education institution; scientific activity; scientific-patriotic conference; scientific mentoring; patriotic education; student

For citation: Koniagina M. N. Formation of students' professional and patriotic competencies in the process of studying special disciplines. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 122-134. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-122. https://elibrary.ru/IZBTSC

Введение

Б*о*льшая часть программ бакалавриата и специалитета в российских вузах сегодня включает учебную дисциплину, которую обобщенно можно назвать «Введение в специальность». В ряде случаев она так и называется, а иногда чуть иначе: «Введение в профессию», «Введение в экономику судостроения», «Введение в юриспруденцию» и т. д. От качества занятий: лекций и практических семинаров, – зависит восприятие студентами как всей программы, так и предстоящей работы по специальности в будущем. Ведь дисциплина читается студентам на первом курсе и чаще, что справедливо, в первом семестре. С одной стороны, это дает студенту возможность изменить свой выбор, осознав, что ошибся в приоритете при поступлении. С другой стороны, такая позиция в учебном плане предоставляет кафедре, проводящей занятия по рассматриваемой дисциплине, надолго запомниться студентам, произвести на них впечатление. Именно это становится серьезным вызовом для заведующего такой кафедрой, когда предстоит качественно распределить нагрузку профессорско-преподавательского состава (ППС) и обеспечить интерес первокурсников к кафедре на предстоящие после завершения дисциплины 3,5–4,5 года.

Другой важной задачей кафедр и вузов сегодня становится патриотическое воспитание, что действительно важно для обеспечения не только любви молодежи к Родине в условиях непрекращающихся информационных потоков разного качества, но и формирования у будущих выпускников желания профессиональным трудом приносить пользу своей стране. С одной стороны, в нашей стране с богатым героическим наследием вовлекать студентов в патриотическую тематику совсем несложно: разнообразие событий, памятных дат и годовщин оставляет обширное пространство для реализации. С другой стороны, необходимо сделать эти мероприятия искренними и по-настоящему интересными, полезными как для студентов, так и для вуза.

Следует отметить, что патриотическое воспитание в России последних лет стало очень популярной темой изучения в области образования и педагогики. Исследования проводятся ежегодно и массово, выходят сотни статей. Ряд авторов рассматривают патриотическое воспитание как духовно-нравственную основу развития общества [Крутоусова, 2024; Чернышев, 2024]. Другие закладывают его в качестве базиса гражданской идентичности [Полежаев, 2024]. Немаловажным становится изучение опыта патриотического воспитания молодежи в странах – партнерах России, раскрытого в работах О. Г. Пищик и В. Г. Стуканова [Пищик, 2024], а также Д. В. Кузнецова [Кузнецов, 2024]. Справедливой видится и обширная практика патриотического воспитания студентов – будущих педагогов, раскрытая в работах М. В. Соколова, М. О. Кучеревской и соавторов [Соколов, 2024а; 2024б], А. С. Фетисова [Фетисов, 2025], Г. М. Янюшкиной и Л. И. Ермаковой [Янюшкина, 2024], И. В. Буровой и Ю. Ю. Поспеловой [Бурова, 2024]. Интересной и нетривиальной видится тема музейной педагогики, развиваемая Е. Е. Егоренко в статьях, основанных на эмпирических материалах [Yegorenko, 2023; 2024]. Аксиологию

патриотического воспитания исследует А. Н. Аверков [Averkov, 2023], что важно в контексте ценностных отличий поколений современных студентов и их преподавателей. Широта тематики и количество работ, опубликованных в последние годы на тему патриотического воспитания, впечатляет.

Одновременно изучение состояния и развития методики и практики преподавания дисциплин, относящихся к теме введения в специальность, имеет скромную популярность. Все публикации об этой группе учебных дисциплин ожидаемо довольно узко специализированы. Есть исследования формирования профессиональных компетенций будущих художников [Аль-Муршеди, 2024], фармацевтов [Саградян, 2024]. Обзор профессиональных курсов профиля «Мелиорация, рекультивация и охрана земель» представлен в работе М. Ф. Григорьева и А. И. Федорова [Григорьев, 2024]. Также рассматривается инструментарий усиления социально-экологической ответственности студентов технических вузов [Чеканушкина, 2024], повышения мотивации и реализации индивидуальных образовательных траекторий при подготовке провизоров [Савельева, 2024]. Тема прорабатывается современными отечественными преподавателями, но ее нельзя назвать широко обсуждаемой. Западные исследователи также не рассматривают тему в качестве популярной. Среди немногочисленных доступных для чтения в глобальной сети публикаций внимание уделяется профессиям с особо тяжелыми условиями труда, например, цикл публикаций о профессии пожарных [Thurnell-Read, 2008; Duran, 2018; Jacobsson, 2020].

Обзор массива публикаций о патриотическом воспитании и немногочисленных работ о введении в специальность показал, что вопрос взаимопроникновения патриотического воспитания, введения в профессиональную деятельность и научно-исследовательской работы студентов остался почти без внимания. При этом именно «Введение в специальность» и близкие дисциплины имеют большой потенциал интеграции с патриотическим воспитанием и могут по эффективности состязаться с историческими и литературными дисциплинами.

Изучаемую проблему отражают несколько вопросов: 1) как можно с первых дней учебы в вузе вовлекать студентов в научную деятельность, когда у них почти нет профессиональных знаний? 2) как сделать разнообразным и интересным преподавание специальности, когда студент пока объективно слабо владеет терминологией, материалом? 3) можно ли при общей нагруженности преподавателей и учебного плана совместить ответы на первый и второй вопросы? Ответ подсказали сами студенты, но поиск наиболее удачного решения занял годы: с 2018 по 2025. И эксперимент, заключающийся в подготовке и проведении в рамках упоминаемой дисциплины научно-патриотического мероприятия, продолжается. Кроме того, в отдельных вузах признается проблема развития научного наставничества: лишь единицы из ППС выпускающих кафедр работают с младшими курсами, имея шанс начать с ними научную деятельность. Большинство преподавателей знакомятся со студентами с третьего курса, когда многие ребята уже охладели к научным активностям. Многие признают, что начинать совместную научную работу преподавателя и студента нужно как можно раньше, но список посильных тем ограничен. Именно поэтому научно-патриотическая тематика в профессиональной сфере видится здесь весьма перспективной.

Целью настоящей работы стало освещение практического эксперимента по такой интеграции в нескольких вузах Санкт-Петербурга. Для этого будет, во-первых, представлена методология проведения экспериментальных научно-патриотических мероприятий; во-вторых, систематизированы и осмыслены данные об их итогах; в-третьих, обобщены достижения и выделены слабые места. В публикации намеренно, во избежание субъективных суждений, не называются вузы-участники прошедших экспериментов.

Объектом исследования являются студенты-первокурсники, поступившие в высшие учебные заведения Санкт-Петербурга, у которых читается дисциплина тематики введения в специальность. *Предметом* исследования является проведение научно-патриотических мероприятий, раскрывающих их будущую профессию как важную для становления и развития Родины, а также обеспечения ее стабильности и обороноспособности.

Материалы и методы проведения экспериментальных научно-патриотических мероприятий

Эксперимент по проведению научно-патриотических мероприятий начался в 2018 г. в одном из Санкт-Петербургских филиалов федеральных вузов России, где он был проведен впервые в качестве одного из заседаний дискуссионного клуба студентов и не был в рамках дисциплины, посвященной введению в специ-

альность, но тема была посвящена месту и роли подвига в конкретной профессиональной деятельности: «Место подвига в работе экономиста». Во второй и четвертый раз эксперименты прошли в качестве внутривузовских конференций, проводимых факультетами в 2022 г. и 2025 г. уже в рамках ознакомления с профессиональной деятельностью. Тема конференции 2022 г. с ориентацией в большей степени на студентов-первокурсников сформулирована просто и эмоционально «Слава флоту России!», а в 2025 г. – приурочена к юбилею окончания Великой Отечественной войны «Экономика Победы: к 80-летию подвига советского народа». В третий раз – в 2023 г. в рамках научного семинара избрана тема «Арктика – территория героев и приключений», имеющая прямое отношение к приобретаемой студентами специальности.

В случае с заседанием дискуссионного клуба программа была неофициальной и реализовывалась по сложившемуся шаблону: 5-минутное выступление 3 докладчиков, вопросы и оппонирование участников, подведение итогов с принятием путем голосования обобщенного тезиса на заявленную тему. Внутривузовская конференция 2022 г. [Слава флоту России, 2023] проводилась в рамках одной секции, но предполагала 3 этапа по 40 минут, последовательно посвященные становлению и подвигам отечественного флота Российской империи, от образования РСФСР до завершения Великой Отечественной войны и послевоенного периода, что было отражено в официальной программе. Научный семинар в 2023 г. также имел официальную программу, где отображался регламент выступлений докладчиков и их оппонентов, включая имена выступавших и темы их исследований [Конягина, 2023; Неуступова, 2023; Ушаткин, 2023; Аминова, 2023; Кожина, 2023]. Внутривузовская конференция 2025 г. снова проводилась единой секцией, но в связи с узкой тематикой и административным ограничением времени, на которое была выделена аудитория, прошла без перерыва. В настоящий момент идет предпечатная подготовка к публикации материалов ее спикеров.

Таким образом, форма проведения эволюционировала от заседания дискуссионного клуба через научный семинар к внутривузовской конференции и каждый из рассматриваемых примеров темы мероприятий был связан с патриотической повесткой в профессиональной деятельности: подвиги экономистов и управленцев во время Великой Отечественной войны, становление и укрепление Российского флота, освоение отечественной Арктики. Кроме первого мероприятия, каждое было проведено с ориентацией, в первую очередь, на первокурсников и в рамках учебной дисциплины по основам специальности.

Условия и ограничения исследования. Следует уточнить, что число участников каждого мероприятия за все время варьировалось от 15 до 60 человек, основу составляли именно первокурсники бакалавриата группы специальностей 38.00.00 «Экономика и управление», но не только они. Одновременно важно, что были приглашены выступить несколько опытных ребят, обучающихся на старших курсах бакалавриата и магистратуры, для демонстрации опыта научных выступлений, а также качества подготовки публикаций и докладов. Уточним, что публикаций по результатам дискуссионного клуба не предполагалось, в остальных случаях они были организованы. Кроме того, для поддержки дискуссии на все мероприятия были приглашены в качестве гостей эксперты – представители той сферы, которая изучалась в рамках мероприятия, что привнесло требуемый эмоциональный эффект в атмосферу мероприятий и сделало их очень искренними. Участие научных руководителей – наставников стало само собой разумеющимся, а присутствие руководящего состава вуза одновременно воодушевило и дисциплинировало выступающих.

Критериями, послужившими основой для приглашения экспертов, стали:

– для заседаний дискуссионного клуба – авторитет у студентов, наличие публикаций или публичных выступлений на заявляемую тему дискуссии, опыт участия в дебатах разного толка или их модерации, наличие у кандидата желания участвовать;

– для внутривузовских научно-патриотических конференций – прямое отношение к личностям, подвиги которых рассматриваются в рамках мероприятия (родственники, друзья, коллеги, лично знавшие героев), хранители музеев, ученые и биографы, глубоко изучившие освещаемые события и их участников и имеющие возможность авторитетно и профессионально раскрыть значение личности, события и объяснить предпосылки;

– для научного семинара главными критериями приглашения экспертов стало наличие ученой степени, научная деятельность в рассматриваемой тематике, подтвержденная публикациями, согласие присутствовать и оппонировать.

Немаловажным становится время проведения таких мероприятий. По результатам экспериментов и предшествующих им обсуждениям, оптимально начинать такие мероприятия между 10 и 12 часами, в будни, но не в понедельник или пятницу. Длительность, с учетом опыта и возраста основных участников, должна быть не дольше 3-х астрономических часов, оптимально – 2.

Должен быть назначен из преподавателей ответственный организатор мероприятия. Лучшая практика показывает, что вовлечение ответственного студента – одного или двух из представителей учебной группы или студенческого научного общества, – повышает уровень организации мероприятия.

С учетом небольшого опыта основных участников научно-патриотического мероприятия выбрать и утвердить дату и тему следует не менее, чем за 2 месяца до события, а время, предоставленное на подготовку выступления и статьи, должно быть более месяца.

Следует подготовить 2 информационных письма. В первом организатор сообщает только основную информацию: дату, тему, вид мероприятия, контакты для связи с потенциальными участниками. Как показал опыт, публикация тезисов или статьи по выступлению является хорошим стимулом для участия. А в силу того, что требования к публикациям обычно у вузов стандартизированы, то нет препятствий добавить их в качестве приложения к информписьму. Второе информационное письмо должно быть подробным: помимо дублирования и уточнения информации из первого письма, в нем должно быть указано конкретное время и место проведения мероприятия, особенности и подробности об участниках, конкретные сроки, адреса для сдачи материалов и иная важная информация. Второе письмо должно быть распространено не ранее, чем за месяц до события. Подчеркнем, что информация должна распространяться как среди студентов, так и среди преподавателей; как в учебных группах, так и в объединениях студентов, включая научные кружки, волонтерские сообщества и пр. Нередко серьезную информационную поддержку оказывает деканат.

Упомянув роль деканатов, нельзя умолчать о бюрократическом сопровождении мероприятия. Так научно-патриотическая конференция требует издания приказа о ее проведении. Заседание дискуссионного клуба или научного семинара этого не требуют, однако если они связаны с отвлечением от учебного процесса или организованы на сторонних площадках, а также в ряде иных случаев требуется распоряжение декана факультета.

После проведения мероприятий рекомендовано узнать мнение участников о них, составив короткую и несложную для восприятия и заполнения анкету или опрос с использованием информационно-коммуникационных средств, а еще лучше – в неформальных интервью, фиксируя основные положения. Это и было сделано по результатам каждого из четырех событий. Все собранные мнения были обработаны, систематизированы и представлены в следующем разделе очерка.

Что же касается методического обеспечения и организации научно-патриотических мероприятий, то в них многое универсализировать сложно: есть особенности и традиции работы отдельных вузов, нюансы профессиональных тем, избранных для исследования. Одновременно, на наш взгляд, опыт отечественных вузов в организации научных мероприятий не вызывает сомнений. Сложность связана с интеграцией в него профессиональной научно-патриотической тематики. С этим вызовом мы попробуем справиться при обзоре систематизированных данных по всем проведенным экспериментам.

Обобщая методы и технологии, примененные в процессе этого многолетнего исследования, стоит выделить педагогические методы и подходы к организации научно-патриотических мероприятий, педагогические технологии, а также методы и приемы патриотического воспитания, формирующие столь важную эмоциональную составляющую – ключ к успеху или провалу мероприятий.

Из немалого числа *педагогических методов и подходов* к организации научно-патриотических мероприятий во всех случаях использовались *методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности*, куда вошли *словесный метод*, включающий выступление с докладом, *дискуссия* и даже *полемика*, ярче всего проявившаяся при проведении дискуссионного клуба. В рамках внутривузовских конференций и научного семинара демонстрировались презентации и в отдельных случаях фотоматериалы – *наглядный метод*. Также использовались *практические методы*: для всех форм мероприятий применен *исследовательский метод*, когда студенты, готовясь, проводили собственные исследования разных масштабов, ставя цели, задачи, выбирая методы работы с источниками, анализируя данные и формируя свои выводы. Здесь же для конференций и науч-

ного семинара осуществлялась подготовка доклада с презентацией, что можно считать *учебным проектом*. Метод *стимулирования и мотивации* нашел применение лишь в рамках внутривузовских конференций и научного семинара, реализовавшись через *создание ситуации успеха*: студенты получили возможность публикаций результатов исследования, что для многих стало первым опытом, а также организаторы и участники получили благодарности и сертификаты. Немаловажен и *метод контроля*, реализуемый поэтапно при всех формах мероприятий: 1) в ходе анализа подготовленных студентами материалов с их научными руководителями (характерно и конференциям, и научному семинару), а также рецензентом публично в ходе научного семинара; 2) в ходе обсуждения путем ответа на вопросы – в процессе каждого мероприятия.

В применении *педагогических технологий* произошло более резкое разграничение. Так на исследуемых мероприятиях применялись *технологии проектной деятельности* по подготовке речи или доклада с презентацией как своего проекта: от идеи до результата. Также в процессе поиска информации, подготовки текста и презентации, демонстрации материалов сегодня повсеместно используются *информационно-коммуникационные технологии*. Они же были применены для сбора обратной связи в виде голосования (дискуссионный клуб) и опроса (внутривузовские конференции и научный семинар).

Говоря о *методах и приемах патриотического воспитания* в рамках всех проведенных мероприятий, можно утверждать: студенты обращались к историческим событиям, биографиям героев и энтузиастов, впитывая культурные и нравственные ценности, особое отношение к Родине, ее истории и важности будущей профессии (*ценностный (аксиологический) метод)*. Анализ исторических документов, статей разных авторов, мемуаров при подготовке студентами докладов и публикаций дают право упомянуть о применении *метода герменевтического прочтения текстов* – это важный этап формирования научного и критического мышления у человека.

Результаты и обсуждение итогов экспериментальных научно-патриотических мероприятий

Выбор наиболее удачного способа интеграции патриотической тематики в научную деятельность студента в рамках профессиональной сферы возможно провести по результатам оценки каждого из мероприятий, которые названы в методической части настоящей статьи. В общей сложности с 2018 по 2025 гг. проведено 4 мероприятия. Забегая вперед, уточним, что первый эксперимент сначала в рамках самооценки был обозначен неудачным с позиции эмоциональной атмосферы на заседании дискуссионного клуба, что удержало организаторов от предложения аналогичной темы к обсуждению в 2019 г., несмотря на активную работу дискуссионного клуба. Затем, в 2020 и 2021 гг. мероприятия для студентов на эту тему не проводились по причине пандемии COVID-19 и требуемого, по мнению автора, очного формата встреч. Тем не менее в 2022 г. идея мероприятий получила продолжение уже в формате внутривузовской конференции. По результатам 4 экспериментов, которые проводились в виде разных мероприятий, приняли участие 166 человек (таблица 1), среди которых – студенты как первых, так и старших курсов, а также гости мероприятий, представляющие административный состав и ППС вузов, приглашенные участники, имеющие отношение к тематике. Так, среди последних были хранители нескольких музеев профессиональной деятельности, герои Великой Отечественной войны, также близкие родственники служащих, героически исполнивших свой профессиональный долг.

Таблица 1.

Общие данные о проведенных мероприятиях

№ эксперимента	Дата проведения	Вид мероприятия	Количество участников, чел.				Кол-во публикаций, ед.
			Всего	Студенты 1 курса	Студенты старших курсов	Гости внешние приглашенные	
1	14.11.2018	Дискуссия	17	8	7	1	0
2	21.12.2022	Конференция	47	20	5	7	17
3	15.05.2023	Семинар	42	16	15	4	13
4	30.04.2025	Конференция	60	28	9	6	17
Всего			166	72	36	18	47

Немаловажной для вузов, кафедр и, в первую очередь, студентов стала публикация статей, подготовленных ими совместно с научными руководителями и явившаяся материальным свиде-

тельством непосредственно самого мероприятия. Следует уточнить, что сертификаты участников выдавались только в рамках внутривузовских конференций. Поэтому на память о заседании дискуссионного клуба у участников остались лишь фотографии, а вот научный семинар уже предполагал подготовку статьи и доклад с обсуждением ее материалов.

В 2018 г. не предполагалось длительного исследования интеграции научно-патриотической деятельности в изучение основ специальности, но интуитивно сбор не анонимных мнений участников прошедшей дискуссии был проведен в закрытой группе дискуссионного клуба в социальной сети «ВКонтакте» (таблица 2). Для всех групп участников было запущено не анонимное простое голосование с просьбой оценить впечатление о прошедшем заседании дискуссионного клуба на тему «Место подвига в работе экономиста». В качестве вариантов ответа предложены следующие: «высоко положительно», «положительно», «негативно». Две трети студентов оценили мероприятие высоко положительно, а негативная оценка была представлена лишь одним участником, который изначально экспромтом взял на себя роль жесткого оппонента, что эмоционально выдержать студенту-первокурснику довольно сложно. Приглашенный гость высоко оценил мероприятие, а модератор – представитель вуза – просто на положительном уровне, что было связано с необходимостью регулирования атмосферы мероприятия и не могло ни отразиться на эмоциях преподавателя, проводившего заседание дискуссионного клуба.

Дальнейший анализ мнений участников всех мероприятий, в первую очередь студентов (таблица 2), и их сравнение показали, что конференции, в целом, получили высокую положительную оценку, как и заседание дискуссионного клуба, недооцененное первоначально модератором. Оценки научного семинара чуть ниже, но также преобладает высоко положительное мнение.

Таблица 2.

Мнение участников о проведенных мероприятиях

№ эксперимента и вид мероприятия	**1 Дискуссия**		**2 Конференция**		**3 Семинар**		**4 Конференция**	
	Кол-во, чел.	Доля, в %	Кол-во, чел.	Доля, в %	Кол-во, чел.	Доля, в %	Кол-во, чел.	Доля, в %
Участники // Оценка мероприятия	**Студенты**							
Всего	15	100,0	25	100,0	31	100,0	37	100,0
Высоко положительная	10	66,7	19	76,0	17	54,8	30	81,1
Положительная	4	26,7	6	24,0	10	32,3	7	18,9
Негативная	1	6,6	0	0	4	12,9	0	0
Участники // Оценка мероприятия	**Гости – внешние приглашенные**							
Всего	1	100,0	7	100,0	4	100,0	6	100,0
Высоко положительная	1	100,0	5	71,4	4	100,0	6	100,0
Положительная	0	0	2	28,6	0	0	0	0
Негативная	0	0		0	0	0	0	0
Участники // Оценка мероприятия	**Гости – представители вуза**							
Всего	1	100,0	15	100,0	7	100,0	17	100,0
Высоко положительная	0	0	11	73,3	3	42,9	10	58,8
Положительная	1	100,0	4	26,7	4	57,1	5	29,4
Негативная	0	0	0	0	0	0	2	11,8

Обратная связь от студентов оформлялась в несложных интернет-формах, содержащих несколько вопросов, главный из которых в рамках исследования – дать оценку мероприятию в уже примененном формате: «высоко положительно», «положительно», «негативно». Помимо этого, содержалось еще несколько вопросов о необходимости проведения похожих мероприятий с утвердительным и отрицательным вариантами ответов, результат по которым был в абсолютном большинстве утвердительный.

Эксперименты 2 и 4 в форме конференций не нашли негативного отклика среди студентов и гостей, которые абсолютным большинством оценили их высоко положительно в простых анкетах в онлайн-формах, ссылки на которые были участникам разосланы по завершению мероприятий. Одновременно с представителями вуза было проведено короткое интервью, что позволило в 2025 г. выявить 2 негативных мнения о мероприятии, связанных ни с самим мероприятием, а с отношением к тематике.

Негативное отношение среди студентов проявилось к научному семинару, а точнее – к той критике от ППС в отношении отдельных мнений и фактов, изложенных несколькими выступающими в своих докладах. Формат научного семинара предполагает наличие оппонента, который помимо авторов и научного руководителя заранее ознакомился с текстом статьи и подверг ее разбору. Также аудитории дается возможность задать больше вопросов, чем на конференции. Не очень опытные студенты-участники иногда воспринимают такого рода обсуждение довольно болезненно, с чем и было связано негативное мнение 4-х выступавших, что составило почти 13 % от студенческой аудитории научного семинара. Одновременно гости восприняли научный семинар высоко положительно, а представители вуза не высказали негативного мнения, что говорит о признании полезности научного семинара, но о неподходящем для отдельных малоопытных участников формате.

В рамках изучения возможных способов интеграции патриотического воспитания и освоения специальности важно оценить мнения студентов об их опыте взаимодействия с научными руководителями-наставниками в процессе подготовки публикации и выступления, что чрезвычайно важно для выпускающих кафедр, проводящих занятия по дисциплине, знакомящей с будущей профессией. Вопросы в рамках уже упомянутого анкетирования студентов также были несложными, предполагающими закрытые тесты с выбором одного из четырех вариантов ответов в формате: «высоко положительно», «положительно», «негативно», «ответ от наставника не получен» (таблица 3). Напомним, что анкетирование проводилось только среди студентов, принявших участие в 2–4-х мероприятиях в качестве докладчиков и авторов публикаций. В силу того, что по результатам заседания дискуссионного клуба публикации не предполагались, а выступления и обсуждение ребята готовили без наставников, то и опрос о взаимодействии с научными руководителями их не коснулся.

Отметим, что, в отличие от удачной попытки собрать мнения *всех* участников 1–4-х мероприятий о качестве каждого из них, в случае оценки взаимодействия с научным руководителем есть положительные мнения и негативные мнения, также некоторые участники не ответили.

Таблица 3.

Мнение студентов о работе с научным руководителем-наставником над подготовкой выступления и публикации

№ эксперимента и вид мероприятия	**2 Конференция**		**3 Семинар**		**4 Конференция**	
	Кол-во, чел.	Доля, в %	Кол-во, чел.	Доля, в %	Кол-во, чел.	Доля, в %
Вид работы // Оценка мероприятия	**Подготовка выступления**					
Всего	25	100,0	31	100,0	37	100,0
Высоко положительная	15	60,0	16	51,6	15	40,5
Положительная	6	24,0	9	29,0	10	27,0
Негативная	2	8,0	2	6,5	1	2,7
Не получен ответ	2	8,0	4	12,9	11	29,8
Вид работы // Оценка мероприятия	**Подготовка публикации**					
Всего	25	100	31	100,0	37	100,00
Высоко положительная	14	56,0	15	48,4	14	37,8
Положительная	7	28,0	10	32,3	10	27,1
Негативная	2	8,0	2	6,4	2	5,4
Не получен ответ	2	8,0	4	12,9	11	29,7

Труднее всего оказалось получить мнение о взаимодействии с научными руководителями в 2025 г., при этом негативное мнение о помощи в подготовке выступления лишь одно, а о руководстве подготовкой публикации – два. Следует уточнить, что студенты, поступившие в вузы в 2024 г., по мнению ППС, тяжелее идут на взаимодействие, по сравнению с более старшими ребятами. Возможно, с этим и связан такой высокий удельный вес вопросов без ответов – почти 30 %. Если же продолжить сравнение по удельному весу, то наибольший объем негативных мнений о взаимодействиях с научными руководителями представлен по результатам конференции 2022 г. – 8 % в обоих случаях. При том, что это 2 негативных отзыва, информация стала для заведующего кафедрой очень полезной. В связи с тем, что студенты не особенно скрывали свои имена, для дальнейшей научной работы наставники им были заменены, что обес-

печило их активную научную деятельность в дальнейшем.

Подчеркнем, что в 2022 г. в качестве научных руководителей – наставников выступили 2 аспиранта, которые уже имели свои публикации, но не могли назвать себя опытными в научном руководстве написанием статей. Мнение об их сотрудничестве со студентами оказалось, по устным отзывам, очень высоким.

Обобщение опыта научно-патриотических мероприятий

В целом, несмотря на наличие негативных мнений по отдельным вопросам, эксперименты по интеграции патриотического воспитания, научной деятельности и изучения основ специальности, по нашему мнению, следует признать успешными. Все формы мероприятий: дискуссия, научный семинар, научно-патриотическая конференция, – в большинстве опросов получили высокую положительную оценку участников. Негативные мнения представляют собой немалую ценность, чтобы вовремя учесть их и не отвратить студентов от научной деятельности. Этим воспользовалось руководство кафедр, заменив студентам научных наставников. С преподавателями была проведена беседа, в ходе которой были выяснены и нивелированы причины недопонимания между ними и студентами.

Как показала практика, чем больше участников, тем больше разброс мнений, что не должно снижать энтузиазм организаторов. Одновременно не стоит проводить научно-патриотические семинары и конференции чаще одного раза в год, чтобы не снизить интерес к тематике и не притупить эмпатию участников.

Положительно влияющим на атмосферу и познавательный уровень фактором становится участие в научно-патриотических мероприятиях нескольких представителей старших курсов, чтобы продемонстрировать лучшую практику выступлений. Однако основным контингентом, для которого они проводятся, должны быть первокурсники. И важное место отводится слушателям, аудитории научно-патриотических конференций и семинаров. Они должны быть неравнодушны к теме, адекватно понимать уровень подготовки выступающих студентов. Здесь должны присутствовать и приглашенные не из академической среды лица, имеющие отношение к сохранению патриотической памяти, а также к будущей профессиональной деятельности студентов. Воодушевляющими становятся присутствие и напутственные слова представителей администрации вуза, а также моральная поддержка научных руководителей.

Публикация сборника или статей в рецензируемых журналах является важным материальным подтверждением, важной вехой в развитии студента.

Заключение

Промежуточные результаты работы над интеграцией научной деятельности, патриотического воспитания и обучения основам профессиональной деятельности в целом могут быть оценены положительно. Педагогический эксперимент продолжается, а совершенствование процесса проведения научно-патриотических конференций, семинаров и дискуссий – задача на годы. Тем не менее можно уверенно утверждать следующее.

Во-первых, для интеграции патриотического воспитания, научной деятельности и изучения особенностей специальности в целом подходят все три апробированных формы мероприятий: дискуссия, научный семинар и конференция. Однако для первокурсников в рамках дисциплины «Введение в специальность» наиболее подходящей является именно научно-патриотическая конференция. Научный семинар лучше подходит для старших курсов, магистрантаов и аспирантов. А дискуссия требует от студентов опыта, эмоциональной дисциплины и строгого следования установленным правилам и регламенту.

Во-вторых, следует отметить очень информативные результаты исследования о работе с научными руководителями-наставниками. С первого курса у ребят появилась возможность вплотную поработать с преподавателями выпускающих кафедр, узнать, как правильно готовить статью и выступление, убедиться, что взаимодействие с профессором или доцентом не должно пугать, но требует работы, пунктуальности и вежливости. Очень хорошее впечатление у студента оставляет работа под научным руководством аспиранта или молодого соискателя с опытом публикаций. А негативное мнение о качестве научного руководства – это ценнейшая информация, позволяющая администрации кафедры изменить распределение наставников между студентами.

В-третьих, любая из форм проведения мероприятий и особенно научно-патриотическая конференция требуют наличия приглашенных гостей, неравнодушных к научно-патриотической тематике. Выступающему с док-

ладом студенту важно, чтоб его поддержали присутствием научный руководитель, гости, понимающие специфику научной темы и тонкости героического исполнения профессионального долга. Следует, несмотря на ограничение времени, давать возможность задавать вопросы выступающим, предоставить заключительное слово в конце мероприятия.

И, наконец, событие должно быть хорошо продумано, заранее согласовано как с участниками, так и с администрацией вуза. Все сроки, регламенты и требования должны быть оформлены в виде информационных писем и заранее направлены возможным выступающим. По завершению мероприятия необходимо собрать мнения о нем участников.

При всех промежуточных успехах присутствовали еще и сложности: не все студенты, собиравшиеся выступать, смогли подготовиться и написать публикации, в отдельных случаях предложение провести мероприятие встретило сопротивление администрации деканата. Подготовленные публикации часто не соответствовали требованиям по оформлению, а в рамках последнего мероприятия нередко содержали сгенерированный текст – бич современных студенческих работ. Здесь общение шло через научных руководителей, которые помогали устранить все недостатки и добиться приближения к идеалу публикаций.

Справиться со сложностями помогли научные наставники, студенты – помощники организатора мероприятия, хорошо организованное оповещение о конференции, достаточные сроки для подготовки и исправления ошибок. Сопротивление отдельных представителей администрации вуза не может устоять перед вежливым и конструктивным диалогом, а также при деликатной поддержке высшего руководства вуза.

Эксперимент по организации научно-патриотических конференций в рамках дисциплины «Введение в специальность» продолжится. Автор надеется не только внести скромный творческий вклад в развитие дисциплин, знакомящих студентов-первокурсников с их будущей профессиональной деятельностью, но и на профессиональные отклики коллег-преподавателей соответствующих дисциплин для обмена опытом и дальнейшего методического и творческого совершенствования учебного процесса и научной работы со студентами.

Автор благодарен всем преподавателям – научным руководителям (наставникам) студентов, принявших участие в освещаемых научно-патриотических мероприятиях, за их внимание и чуткое руководство студентами, терпение и профессионализм. Также следует выразить признательность студентам, отважившимся на участие в них, для которых это был трудный путь первого взаимодействия с научным руководителем, работы с материалами, написания статей, публичного выступления. Возможность учесть критическое мнение о прошедших научно-патриотических мероприятиях дает шанс усовершенствовать их в будущем.

Библиографический список

1. Аль-Муршеди А. В. Х. Особенности формирования профессиональных компетенций у будущих художников-графиков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2024. Т. 24, № 3. С. 327–331. DOI 10.18500/1819-7671-2024-24-3-327-331.

2. Аминова Ф. И. Роль ледоколов в экономическом освоении Арктики / Ф. И. Аминова, У. Н. Малкова, А. А. Калиновский // Естественно-гуманитарные исследования. 2023. № 4(48). С. 33–38.

3. Бурова И. В. Патриотическое воспитание студентов лингвистического вуза как средство их профессионального становления / И. В. Бурова, Ю. Ю. Поспелова // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82-3. С. 70–73.

4. Григорьев М. Ф. Обзор общепрофессиональных курсов профиля «мелиорация, рекультивация и охрана земель» / М. Ф. Григорьев, А. И. Федорова // Вестник педагогических наук. 2024. № 7. С. 20–25. DOI 10.62257/2687-1661-2024-7-20-25.

5. Кожина Е. В. Экономические проблемы и перспективы обеспечения экологической безопасности в Арктике / Е. В. Кожина, А. А. Мандикаева, А. П. Смирнова // Естественно-гуманитарные исследования. 2023. № 4(48). С. 162–165.

6. Конягина М. Н. Гидрографическая экспедиция Северного Ледовитого океана и ее значение для экономики современной России / М. Н. Конягина, М. А. Угольникова, М. Д. Полякова // Естественно-гуманитарные исследования. 2023. № 4(48). С. 173–177.

7. Крутоусова О. М. Патриотическое воспитание молодежи как духовный фундамент нации / О. М. Крутоусова, Т. Н. Грачева, О. П. Косолапова // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2024. № 2(89). С. 88–91.

8. Кузнецов Д. В. «Любить Родину, служить народу»: патриотическое воспитание на современном этапе развития Китайской Народной Республики // Российско-китайские исследования. 2024. Т. 8, № 3. С. 243–263. DOI 10.17150/2587-7445.2024.8(3).243-263.

9. Неуступова А. С. Роль государственной поддержки малых коренных народов в условиях рыночной экономики (на примере саамов) / А. С. Неуступова, А. В. Сакута, В. А. Сизов // Естественно-гуманитарные исследования. 2023. № 4(48). С. 261–263.

10. Пищик О. Г. Военно-патриотическое воспитание учащихся в контексте подвига белорусского народа в Великой Отечественной войне / О. Г. Пищик, В. Г. Стуканов // Вестник образования. 2024. № 5(257). С. 50–57.

11. Полежаев Д. В. Нравственно-патриотическое воспитание: национально-государственный аспект становления общероссийской гражданской идентичности // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2024. № 4(76). С. 20–26.

12. Савельева Е. Е. Повышение мотивации и реализация индивидуальных образовательных траекторий при подготовке провизора / Е. Е. Савельева, К. В. Шадрин, И. А. Соловьева // Медико-фармацевтический журнал Пульс. 2024. Т. 26, № 9. С. 72–79. DOI 10.26787/nydha-2686-6838-2024-26-9-72-79.

13. Саградян Г. В. Особенности организации фармацевтической пропедевтической практики в вузе // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2024. № 1. С. 51–55.

14. Слава флоту России! : мат. внутривузовской научно-патриот. конф. / под ред. М. Н. Конягиной. Москва : ООО «Первое экономическое издательство», 2023. 128 с. DOI 10.18334/9785912924606.

15. Соколов М. В. Патриотическое воспитание будущих учителей изобразительного искусства в университетах России и Белоруссии / М. В. Соколов, М. О. Кучеревская, О. В. Шаляпин [и др.] // Педагогическое образование в России. 2024. № 5. С. 252–257.

16. Соколов М. В. Патриотическое воспитание и художественное образование студентов педагогических вузов в условиях международного пленэра в Белоруссии и России / М. В. Соколов, М. О. Кучеревская, О. В. Шаляпин, С. М. Кобачевская // Вестник Оренбургского государственного университета. 2024. № 3(243). С. 77–86. DOI 10.25198/1814-6457-243-77.

17. Фетисов А. С. Патриотические ценности в системе профессионально важных качеств будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 3(144). С. 66–74. DOI 10.20323/1813-145X-2025-3-144-66.

18. Ушаткин К. В. Российский подводный флот в Арктике на рубеже XX–XXI века: политико-экономические аспекты / К. В. Ушаткин, А. В. Карапыш, К. А. Потапенко // Естественно-гуманитарные исследования. 2023. № 4(48). С. 353–356.

19. Чеканушкина Е. Н. Социально-экологическая ответственность в профессиональной подготовке студентов технических вузов: сущность, принципы и методы // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2024. Т. 26, № 6(99). С. 33–42. DOI 10.37313/2413-9645-2024-26-99-33-42.

20. Чернышев С. Г. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание в процессе обучения курсантов в ведомственных вузах МВД России // Наука-2020. 2024. № 6(73). С. 143–148.

21. Янюшкина Г. М. Патриотическое воспитание бакалавров педагогического образования через музейное пространство школы / Г. М. Янюшкина, Л. И. Ермакова // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 4. С. 80. DOI 10.17513/spno.33618.

22. Averkov A. N. Patriotic education in institutions of general secondary education of the Republic of Belarus: axiological aspect // Bulletin of Polessky State University. Series in Social Sciences and Humanities. 2023. № 1. P. 21-25.

23. Duran F., Woodhams J., Bishopp D. An Interview Study of the Experiences of Firefighters in Regard to Psychological Contract and Stressors // Employ Response Rights. 2018. Pp. 203-226. DOI: 10.1007/s10672-018-9314-z

24. Jacobsson A., Backteman Erlanson S., Brulin C., Egan Sjolander A. Promoting and Hindering Health and Well-Being in Firefighter Discourse // SAGE Open. 2020. Iss. 10(4). DOI: 10.1177/2158244020979170.

25. Thurnell-Read T., Parker A. Men, masculinities and firefighting: Occupational identity, shop-floor culture and organisational change // Emotion, Space and Society. 2008. Vol. 1, iss. 2. Pp. 127-134. DOI: 10.1016/j.emospa.2009.03.001.

26. Yegorenko E. E. Modern museum pedagogy: personal education and patriotic education // Bulletin of Polessky State University. Series in Social Sciences and Humanities. 2023. № 2. P. 26-30.

27. Yegorenko E. E. Museum of general secondary education and prospects for patriotic education of students // Bulletin of Polessky State University. Series in Social Sciences and Humanities. 2024. № 2. P. 94–100.

Reference list

1. Al'-Murshedi A. V. H. Osobennosti formirovanija professional'nyh kompetencij u budushhih hudozhnikov-grafikov = Features of the formation of professional competencies among future graphic artists // Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Filosofija. Psihologija. Pedagogika. 2024. T. 24, № 3. S. 327–331. DOI 10.18500/1819-7671-2024-24-3-327-331.

2. Aminova F. I. Rol' ledokolov v jekonomicheskom osvoenii Arktiki = The role of icebreakers in the Arctic economic development / F. I. Aminova, U. N. Malkova, A. A. Kalinovskij // Estestvenno-gumanitarnye issledovanija. 2023. № 4(48). S. 33–38.

3. Burova I. V. Patrioticheskoe vospitanie studentov lingvisticheskogo vuza kak sredstvo ih professional'nogo stanovlenija = Patriotic education of students at a linguistic university as a means of their professional development / I. V. Burova, Ju. Ju. Pospelova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2024. № 82-3. S. 70–73.

4. Grigor'ev M. F. Obzor obshheprofessional'nyh kursov profilja «melioracija, rekul'tivacija i ohrana zemel'» = Overview of general professional courses on land reclamation, reclamation and protection/ M. F. Grigor'ev, A. I. Fedorova // Vestnik pedagogicheskih nauk. 2024. № 7. S. 20–25. DOI 10.62257/2687-1661-2024-7-20-25.

5. Kozhina E. V. Jekonomicheskie problemy i perspektivy obespechenija jekologicheskoj bezopasnosti v Arktike = Economic problems and prospects for ensuring environmental safety in the Arctic / E. V. Kozhina, A. A. Mandikaeva, A. P. Smirnova // Estestvenno-gumanitarnye issledovanija. 2023. № 4(48). S. 162–165.

6. Konjagina M. N. Gidrograficheskaja jekspedicija Severnogo Ledovitogo okeana i ee znachenie dlja jekonomiki sovremennoj Rossii = Hydrographic expedition of the Arctic Ocean and its significance for the economy of modern Russia / M. N. Konjagina, M. A. Ugol'nikova, M. D. Poljakova // Estestvenno-gumanitarnye issledovanija. 2023. № 4(48). S. 173–177.

7. Krutousova O. M. Patrioticheskoe vospitanie molodezhi kak duhovnyj fundament nacii = Patriotic education of youth as the spiritual foundation of the nation / O. M. Krutousova, T. N. Gracheva, O. P. Kosolapova // Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii. 2024. № 2(89). S. 88–91.

8. Kuznecov D. V. «Ljubit' Rodinu, sluzhit' narodu»: patrioticheskoe vospitanie na sovremennom jetape razvitija Kitajskoj Narodnoj Respubliki = «Love the Motherland, serve the people»: patriotic education at the present stage of development of the People's Republic of China // Rossijsko-kitajskie issledovanija. 2024. T. 8, № 3. S. 243–263. DOI 10.17150/2587-7445.2024.8(3).243-263.

9. Neustupova A. S. Rol' gosudarstvennoj podderzhki malyh korennyh narodov v uslovijah rynochnoj jekonomiki (na primere saamov) = The role of government support for small indigenous peoples in a market economy (Sami example) / A. S. Neustupova, A. V. Sakuta, V. A. Sizov // Estestvenno-gumanitarnye issledovanija. 2023. № 4(48). S. 261–263.

10. Pishhik O. G. Voenno-patrioticheskoe vospitanie uchashhihsja v kontekste podviga belorusskogo naroda v Velikoj Otechestvennoj vojne = Military-patriotic education of students in the context of the feat of the Belarusian people in the Great Patriotic War / O. G. Pishhik, V. G. Stukanov // Vestnik obrazovanija. 2024. № 5(257). S. 50–57.

11. Polezhaev D. V. Nravstvenno-patrioticheskoe vospitanie: nacional'no-gosudarstvennyj aspekt stanovlenija obshherossijskoj grazhdanskoj identichnosti = Moral and patriotic education: national-state aspect of the formation of all-Russian civic identity // Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta. 2024. № 4(76). S. 20–26.

12. Savel'eva E. E. Povyshenie motivacii i realizacija individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij pri podgotovke provizora = Increasing motivation and implementation of individual educational trajectories when preparing a pharmacist / E. E. Savel'eva, K. V. Shadrin, I. A. Solov'eva // Mediko-farmacevticheskij zhurnal Pul's. 2024. T. 26, № 9. S. 72–79. DOI 10.26787/nydha-2686-6838-2024-26-9-72-79.

13. Sagradjan G. V. Osobennosti organizacii farmacevticheskoj propedevticheskoj praktiki v vuze = Peculiarities of the organization of pharmaceutical propaedeutic practice at the university // Jekonomicheskie i gumanitarnye issledovanija regionov. 2024. № 1. S. 51–55.

14. Slava flotu Rossii! = Glory to the Russian fleet! : mat. vnutrivuzovskoj nauchno-patriot. konf. / pod red. M. N. Konjaginoj. Moskva : OOO «Pervoe jekonomicheskoe izdatel'stvo», 2023. 128 s. DOI 10.18334/9785912924606.

15. Sokolov M. V. Patrioticheskoe vospitanie budushhih uchitelej izobrazitel'nogo iskusstva v universitetah Rossii i Belorussii = Patriotic education of future teachers of fine arts at universities in Russia and Belarus / M. V. Sokolov, M. O. Kucherevskaja, O. V. Shaljapin [i dr.] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2024. № 5. S. 252–257.

16. Sokolov M. V. Patrioticheskoe vospitanie i hudozhestvennoe obrazovanie studentov pedagogicheskih vuzov v uslovijah mezhdunarodnogo plenjera v Belorussii i Rossii = Patriotic education and artistic training of students of pedagogical universities in the context of international plein air in Belarus and Russia / M. V. Sokolov, M. O. Kucherevskaja, O. V. Shaljapin, S. M. Kobachevskaja // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2024. № 3(243). S. 77–86. DOI 10.25198/1814-6457-243-77.

17. Fetisov A. S. Patrioticheskie cennosti v sisteme professional'no vazhnyh kachestv budushhih pedagogov = Patriotic values in the system of professionally important qualities of future teachers // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2025. № 3(144). S. 66–74. DOI 10.20323/1813-145X-2025-3-144-66.

18. Ushatkin K. V. Rossijskij podvodnyj flot v Arktike na rubezhe HH–HHI veka: politiko-jekonomicheskie aspekty = Russian submarine fleet in the Arctic at the turn of the 20-th-21st centuries: political and economic aspects / K. V. Ushatkin, A. V. Karapysh, K. A. Potapenko // Estestvenno-gumanitarnye issledovanija. 2023. № 4(48). S. 353–356.

19. Chekanushkina E. N. Social'no-jekologicheskaja otvetstvennost' v professional'noj podgotovke studentov tehnicheskih vuzov: sushhnost', principy i metody = Social and environmental responsibility in vocational training of students at technical universities: essence, principles and methods // Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki. 2024. T. 26, № 6(99). S. 33–42. DOI 10.37313/2413-9645-2024-26-99-33-42.

20. Chernyshev S. G. Duhovno-nravstvennoe i patrioticheskoe vospitanie v processe obuchenija kursantov v vedomstvennyh vuzah MVD Rossii = Spiritual, moral and patriotic education in the process of training cadets in departmental universities of the Ministry of

Internal Affairs of Russia // Nauka-2020. 2024. № 6(73). S. 143–148.

21. Janjushkina G. M. Patrioticheskoe vospitanie bakalavrov pedagogicheskogo obrazovanija cherez muzejnoe prostranstvo shkoly = Patriotic education of bachelors of pedagogical education through the museum space of the school / G. M. Janjushkina, L. I. Ermakova // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2024. № 4. S. 80. DOI 10.17513/spno.33618.

22. Averkov A. N. Patriotic education in institutions of general secondary education of the Republic of Belarus: axiological aspect // Bulletin of Polessky State University. Series in Social Sciences and Humanities. 2023. № 1. P. 21-25.

23. Duran F., Woodhams J., Bishopp D. An Interview Study of the Experiences of Firefighters in Regard to Psychological Contract and Stressors // Employ Response Rights. 2018. Rp. 203-226. DOI: 10.1007/s10672-018-9314-z

24. Jacobsson A., Backteman Erlanson S., Brulin C., Egan Sjolander A. Promoting and Hindering Health and Well-Being in Firefighter Discourse // SAGE Open. 2020. Iss. 10(4). DOI: 10.1177/2158244020979170.

25. Thurnell-Read T., Parker A. Men, masculinities and firefighting: Occupational identity, shop-floor culture and organisational change // Emotion, Space and Society. 2008. Vol. 1, iss. 2. Pp. 127-134. DOI: 10.1016/j.emospa.2009.03.001.

26. Yegorenko E. E. Modern museum pedagogy: personal education and patriotic education // Bulletin of Polessky State University. Series in Social Sciences and Humanities. 2023. № 2. P. 26-30.

27. Yegorenko E. E. Museum of general secondary education and prospects for patriotic education of students // Bulletin of Polessky State University. Series in Social Sciences and Humanities. 2024. № 2. P. 94–100.

Статья поступила в редакцию 19.09.2025; одобрена после рецензирования 07.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 19.09.2025; approved after reviewing 07.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

Научная статья
УДК 378.147
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-135
EDN: AJRJHA

Технология освоения педагогами средств цифрового сопровождения образовательного процесса

Игорь Сергеевич Синицын
Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физической географии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
1010.86@mail.ru, https//orcid.org/0000-0002-7096-1005

Аннотация. В статье рассматривается важное направление трансформации российского образования – цифровая трансформация, одним из направлений которой является широкое внедрение в образовательный процесс средства его сопровождения – цифрового образовательного контента, которое призвано обеспечить создание единого образовательного пространства и следует в этой связи рассматривать как инновационное педагогическое решение. Особо акцентируется внимание на роли педагогов в процессе внедрения инноваций как движущей силе изменений, способствующей адаптации образовательного процесса к требованиям времени. Подчеркивается необходимость поиска эффективных методов вовлечения педагогов в освоение новых цифровых образовательных решений.

На основе исследования осведомленности и восприимчивости педагогов к новшествам в области цифровых технологий выявляются значительные барьеры на пути к их успешному внедрению. В контексте необходимости элиминации затруднений ценностно-информационного характера моделируется технология освоения педагогами цифрового образовательного контента цифровой образовательной среды «Моя школа» как инновационного средства, которое охватывает цели, подходы, содержание и условия реализации. Разрабатываемая технология, базирующаяся на положениях средового и системного подходов, предполагает создание мотивационной среды, поддержку на уровне управления, а также внедрение методов активного и корпоративного обучения. Важным аспектом представленной технологии является также использование диагностических процедур для оценки осознания педагогами значимости цифровых инноваций. Результатом реализации технологии освоения педагогами средств цифрового сопровождения образовательного процесса является увеличение числа педагогов, способных успешно интегрировать цифровые решения в образовательный процесс, что, в свою очередь, повысит качество образования.

Ключевые слова: технология; вовлечение; инновация; инновационная деятельность; инновационная направленность; цифровая трансформация; цифровой образовательный контент

Исследование выполнено в рамках государственного задания № 073-00068-25-01 от 18 марта 2025 года Министерства просвещения РФ ЯГПУ им. К. Д. Ушинского на НИР по теме «Содержание и технологии подготовки педагогических кадров к применению в образовательном процессе цифрового образовательного контента ЦОС “Моя школа”» (уникальный номер реестровой записи 720000Ф.99.1.БН62АБ84000).

Для цитирования: Синицын И. С. Технология освоения педагогами средств цифрового сопровождения образовательного процесса // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 135–143. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-135. https://elibrary.ru/AJRJHA

Original article

Technology for teachers to master digital support for the educational process

Igor S. Sinitsyn
Candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of physical geography, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Repusblikanskaya st., 108/1
1010.86@mail.ru, https//orcid.org/0000-0002-7096-1005

Abstract. The article examines one of the key directions of the transformation of Russian education – digital transformation, one of the directions of which is the widespread introduction of the means of its support into the

© Синицын И. С., 2025

educational process – digital educational content, which is designed to ensure the creation of a unified educational space and should therefore be considered as an innovative pedagogical solution. Special attention is paid to the role of teachers in the process of introducing innovations as a driving force for change, contributing to the adaptation of the educational process to the demands of the time. The need to find effective methods of involving teachers in the development of new digital educational solutions is emphasized.

Based on the study of teachers' awareness and receptivity to innovations in the field of digital technologies, significant barriers to their successful implementation are identified. In the context of the need to eliminate value-information difficulties, the technology of teachers mastering the digital educational content of the digital educational environment «My School» as an innovative tool that covers goals, approaches, content and conditions of implementation is modeled. The technology being developed, based on the provisions of environmental and systemic approaches, involves the creation of a motivational environment, support at the management level, as well as the introduction of methods of active and corporate training. An important aspect of the presented technology is also the use of diagnostic procedures to assess teachers' awareness of the importance of digital innovations. The result of the technology implementation for teachers to master the means of digital support of the educational process is an increase in the number of teachers who are able to successfully integrate digital solutions into the educational process, which, in turn, will improve the quality of education.

Key words: technology; engagement; innovation; innovation activity; innovation orientation; digital transformation; digital educational content

The study was carried out within the framework of the state assignment № 073-00068-25-01 dated March 18, 2025 of the Ministry of Education of the Russian Federation to Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky for research on the topic «Content and technologies for training teaching staff for the use of digital educational content of the digital educational system “My School” in the educational process» (unique registry entry number 720000F.99.1.BN62AB84000).

For citation: Sinitsyn I. S. Technology for teachers to master digital support for the educational process. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 135-143. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-135. https://elibrary.ru/AJRJHA

Введение

В современном российском образовании происходят масштабные и глубокие трансформации, продиктованные стремительным ритмом и всеобъемлющими изменениями, характерными для XXI века. Эти изменения затрагивают практически все сферы жизни общества, от технологий до экономики и культуры, что неизбежно требует адаптации системы обучения будущих поколений.

Общее образование, функционируя как стержневой социальный институт, играет ключевую роль в развитии общества. Именно с этим социальным институтом, в первую очередь, связано внедрение различных инновационных решений, развитие и дальнейшее прогрессирование которых становится возможным именно благодаря непрерывному новаторству педагогов. Педагоги, благодаря их стремлению к постоянному улучшению, поиску новых и более эффективных решений, становятся движущей силой для достижения значимых изменений в действующей системе образования. Это стремление к новаторству позволяет не только адаптироваться к меняющимся условиям, но и активно формировать будущее образования, делая его более релевантным, эффективным и отвечающим потребностям динамично развивающегося общества.

В системе отечественного и, прежде всего, общего образования первостепенное значение приобретают педагогические инновации в сфере цифровой трансформации, которые становятся основным двигателем модернизации всей образовательной системы. С этих позиций можно наблюдать две тенденции:

– активное внедрение в образовательный процесс цифровых технологий и, как следствие этого, необходимость формирования и развития цифровых компетенций всех субъектов образовательных отношений;

– создание единого образовательного пространства, что проявляется в унификации содержания образования (внедрение федеральных образовательных программ по всем уровням получения общего образования, федеральных рабочих программ по всей линейке учебных предметов, изучение которых предусмотрено на всех уровнях получения общего образования) и части ряда организационно-педагогических аспектов реализации образовательных программ общего образования (единое расписание и т. д.).

Совмещение двух этих тенденций отразилось в создании и широком внедрении в деятельность образовательных организации цифровой образовательной среды «Моя школа» (далее – ЦОС «Моя школа»), компонентом которой, наиболее значимым для педагогов в части реализации

учебного содержания и достижения планируемых образовательных результатов, следует рассматривать цифровой образовательный контент (далее – ЦОК) как инновационное средство цифрового сопровождения образовательного процесса [Карпенко, 2024].

В настоящем исследовании мы под цифровым сопровождением образовательного процесса, вслед за К. В. Ярмаком, будем понимать «форму опосредованного взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленного на эффективное достижение цели образования и основанного на сочетании педагогического сопровождения и цифровой трансформации» [Ярмак, 2024, с. 84]. Соответственно, элементы, обеспечивающие подобное взаимодействие субъектов образовательных отношений, будут рассматриваться нами как средства цифрового сопровождения, которые, в типологии, предложенной К. В. Ярмаком, разделены на технологии, устройства и контент [Ярмак, 2024, с. 84].

Под цифровым образовательным контентом как средством цифрового сопровождения образовательного процесса в настоящем исследовании условимся понимать совокупность учебных материалов, включающих в себя структурированное предметное содержание, представленных в электронной форме и используемых в педагогическом процессе [Лобаков, 2025; Любимова, 2024; Моргунов, 2025; Панюкова, 2025; Савченков, 2025; Цымбалюк, 2025]. В исследовании К. В. Ярмака приводится классификация цифрового образовательного контента по различным основаниям (таблица 1).

Таблица 1.

Классификация цифрового образовательного контента (по К. В. Ярмаку[Ярмак, 2024])

№	Основание – классификационный признак	Выделяемые виды цифрового образовательного контента
1	Степень интерактивности	Автономный Интерактивный
2	Количество авторов-разработчиков	Авторский Коллективный (коллектив авторов) Общественный
3	Масштаб	Платформа Экосистема Среда Сервис Приложение
4	Цель использования	Учебный Оценочный Методический
5	Вид используемой технологии	Текстовый Графический Аудиовизуальный Игровой Мобильный Адаптивный Комбинированный
6	Объем учебного материала	Отдельный контент Электронная лекция Электронный учебник Электронный курс Открытый образовательный ресурс Электронная библиотека Электронные репозитории

Несомненно, успешное внедрение и дальнейшее развитие любых новаторских подходов в образовании неразрывно связано с активным участием самого педагога в инновационной работе. Этот процесс следует понимать как комплексное педагогическое явление, учитывающее ряд установленных закономерностей [Инновационная деятельность педагога … , 2024; Колесниченко, 2022; 2025; Фильченкова, 2017; Fullan, 1972; Hoffmann, 1999]:

– препятствия на пути инноваций носят двойственный характер, обусловленный как субъективными, так и объективными факторами, и требуют систематических усилий для их нейтрализации;

– личностный рост педагога, рассматриваемого как саморазвивающаяся социальная единица, наиболее эффективно происходит в стимулирующей инновационной атмосфере учебного заведения;

– наблюдается тесная взаимосвязь между возможностями, предоставляемыми инновационной средой образовательной организации, и инновационным потенциалом педагогического коллектива, особенно проявляющаяся в процессе преодоления трудностей, возникающих на пути внедрения новшеств;

– раскрытие инновационного потенциала педагогов напрямую зависит от грамотного управления ресурсами, доступными в образовательной организации.

В связи с этим становится ***значимым поиск ответа на вопрос:*** «Какова технология вовлечения в деятельность по освоению средств цифрового сопровождения образовательного процесса (на примере цифрового образовательного контента цифровой образовательной среды «Моя школа»)?». Разрешение данного вопроса принимается нами в качестве целевой установки настоящего исследования.

Материалы и методы

Реализации цели исследования способствовало использование следующих теоретических методов: теоретический анализ современной научной литературы по проблеме исследования; обобщение опыта вовлечения педагогов в деятельность по освоению инноваций, моделирование.

Эмпирическую основу работы составили результаты диагностического исследования по выявлению трудностей в освоении и применении в образовательном процессе ЦОК ЦОС «Моя школа», которое проводилось с использованием следующих измерителей:

– авторская анкета «Осведомленность о цифровом образовательном контенте ЦОС «Моя школа» как инструменте в деятельности педагога»;

– авторский опросник по выявлению практического опыта применения ЦОК;

– анкета «Восприимчивость педагогов к новшествам» (автор – Т. С. Соловьева).

В диагностическом исследовании приняли участие 555 педагогов из 310 образовательных организаций (общее образование) следующих регионов Российской Федерации: Ярославская область, Костромская область, Вологодская область, Сахалинская область, Ивановская область, Оренбургская область, Ямало-Ненецкий автономный округ, г. Москва, г. Санкт-Петербург, Красноярский край, Мурманская область, Забайкальский край, Амурская область, Кемеровская область, Ростовская область.

Результаты и их обсуждение

Обратимся к полученным результатам диагностического исследования педагогов. В таблице 2 представлены результаты оценки осведомлённости педагогов о цифровом образовательном контенте и возможностях его применения в решении профессиональных задач (см. таблицу 2). В целом следует отметить, что большей части опрошенных педагогов свойствена фрагментарность представлений о цифровом образовательном контенте как средстве цифрового сопровождения образовательного процесса и его возможностях.

Таблица 2.

Результаты оценки осведомленности педагогов о цифровом образовательном контенте

Уровень осведомленности о цифровом образовательном контенте	Кол-во	Процент
Начальный	337	60,72
Средний	176	31,71
Высокий	42	7,57

Большая часть педагогов в процессе опроса подчеркнула, что цифровой образовательный контент следует рассматривать исключительно с позиций эффективного средства визуализации учебной информации. При этом оставшаяся часть функциональных возможностей цифрового образовательного контента осталась оцененной педагогами в меньшей степени.

Результаты оценки практического опыта применения цифрового образовательного контента в решении профессиональных задач отражены в таблице 3.

Таблица 3.

Результаты оценки практического опыта по применению цифрового образовательного контента ЦОС «Моя школа»

Уровень практического опыта по применению ЦОК ЦОС «Моя школа»	Кол-во	Процент
Недопустимый	88	15,86
Низкий	248	44,68
Средний	168	30,27
Высокий	51	9,19

Анализ полученных результатов показывает, что большая часть педагогов испытывает затруднения в части реализации следующих аспектов деятельности с применением цифрового образовательного контента (суммарно учитывались ответы «испытываю значительные затруднения» и «не понимаю, о чем идет речь»): достижение предметных результатов обучения – 52 %; достижение метапредметных результатов обучения – 71 %; достижение личностных результатов обучения – 61 %; выполнение задач формирования функциональной грамотности обучающихся – 73 %; организация работы учеников на уроке – 63 %; формирование и поддержание учебной мотивации обучающихся – 62 %; проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся – 74 %; организация и контроль самостоятельной (домашней) работы учеников – 59 %; организация контроля и оценки образовательных результатов – 58 %; организация развивающей обратной связи – 63 %.

Также нами дополнительно диагностировалась восприимчивость педагогов к новшествам (см. таблицу 4). Полученные в указанном направлении данные свидетельствуют о методической осторожности педагогов по отношению к новшествам. Педагоги, будучи консервативными, воспринимают любое нововведение как попытку трансформации сложившейся практики обучения и традиционной классно-урочной сис-

темы с позиции изначальной обреченности на неудачу.

Таблица 4.

Результаты оценки восприимчивости педагогов к новшествам

Уровень восприимчивости педагогов к новшествам	**Кол-во**	**Процент**
Оптимальный	79	14,23
Допустимый	102	18,38
Низкий	223	40,18
Критический	151	27,21

Элиминация выявленных дефицитов и барьеров, связанных с освоением и применением в решении профессиональных задач цифрового образовательного контента, определяет необходимость проработки технологии вовлечения педагогов в указанную деятельность.

В настоящем исследовании мы придерживаемся позиции М. А. Чошанова, согласно которому педагогическая технология (или технология обучения) является важным компонентом более обширной дидактической или методической системы [Чошанов, 2025]. Традиционно методическая система анализируется с точки зрения ее способности решать следующие задачи:

– чему обучать? – определение содержания обучения;

– для чего обучать? – установление целей, соотносимых с ожидаемыми результатами обучения;

каким образом обучать? – выбор стратегий, методов и форм организации образовательного процесса.

В педагогической технологии акцент делается на вопрос «Каким образом обучать?», но с важным уточнением: «Как обучать эффективно?».

Технология обучения не просто предлагает различные методы, она направлена на поиск наиболее эффективных, оптимальных и воспроизводимых путей достижения заданных образовательных результатов. Она ориентирована на измеримость, предсказуемость и гарантию достижения поставленных целей, минимизируя случайность и зависимость от индивидуального мастерства конкретного педагога [Чошанов, 2025; Теория обучения и воспитания … , 2025].

Полностью разделяя подход М. А. Чошанова, мы аналогичным образом определяем, что технология вовлечения педагогов в деятельность по освоению цифрового образовательного контента цифровой образовательной среды «Моя школа» как средства цифрового сопровождения образовательного процесса должна давать четкий и практический ответ на вопрос: *как вовлекать педагогов в данную деятельность результативно?* Это означает, что наша задача не просто предложить ряд мероприятий или инициатив, а разработать комплексный, системный и последовательный алгоритм действий, который будет гарантировать максимальное включение педагогов в инновационный процесс, обеспечивая при этом ощутимые и измеримые результаты для развития образовательной организации.

Анализ отечественной научно-теоретической литературы по педагогическим технологиям (в частности, трудов таких видных ученых, как В. П. Беспалько, М. В. Кларин, Г. К. Селевко и др.) позволяет сделать принципиальный вывод о том, что любая полноценная педагогическая технология неразрывно связана с системным подходом к организации образовательного процесса [Беспалько, 1989; Кларин, 2017; Селевко, 1998; Сластенин, 2007]. Она охватывает и интегрирует все ключевые элементы педагогической системы – начиная от фундаментальной постановки целей обучения (или в нашем случае – целей вовлечения в освоение инновационного решения), через детальное проектирование всего дидактического процесса (или процесса вовлечения), и вплоть до систематической проверки его эффективности и корректировки.

Следовательно, и разрабатываемая нами технология вовлечения педагогов в деятельность по освоению цифрового образовательного контента цифровой образовательной среды «Моя школа» как средства цифрового сопровождения образовательного процесса должна охватывать все элементы системы вовлечения: от определения стратегических задач и желаемых результатов, через разработку конкретных механизмов, форм и методов стимулирования и поддержки активности, до разработки критериев оценки результативности самого процесса вовлечения и его влияния на общее развитие образовательной организации.

Принимая во внимание специфику педагогических технологий, определим структуру понятия «технология вовлечения педагогов в процесс освоения цифрового образовательного контента платформы “Моя школа” как инструмента цифрового сопровождения обучения». Это определение подразумевает собой систему действий, направленную на достижение вовлеченности, включающую в себя цели, методологию и принципы, а также содержание, условия и способы оценки достигнутых результатов. При этом способы, форматы и инструменты вовлечения рассматриваются как часть содержания этой технологии.

Опираясь на исследования И. Ф. Фильченковой [Фильченкова, 2017], представим описание технологий вовлечения в последовательности раскрытия следующих аспектов: 1) методологические основы и принципы, лежащие в основе технологии; 2) основная цель и ее детализация в конкретных задачах; 3) состав технологии: методы, формы и инструменты; 4) необходимые условия для внедрения технологии; 5) ожидаемый результат; 6) описание инструментов оценки этого результата.

Технология вовлечения педагогов в деятельность по освоению цифрового образовательного контента цифровой образовательной среды «Моя школа» в качестве средства цифрового сопровождения образовательного процесса базируется на принципах системного и средового подходов. Системный подход позволяет рассматривать процесс вовлечения в деятельность как педагогическую систему и определяет взаимосвязи между возможностями современной образовательной среды и потенциалом педагогов в преодолении сложностей и устранении дидактических проблем. С системным подходом связан принцип управления, подразумевающий, что одной из задач вовлечения является создание мотивации и стимулов для освоения инновационного решения, в данном случае – цифрового образовательного контента.

Предназначение средового подхода в контексте проектирования технологии вовлечения педагогов в деятельность по освоению цифрового образовательного контента цифровой образовательной среды «Моя школа» как средства цифрового сопровождения образовательного процесса рассматривается нами с позиций ориентации на формирование и существование инновационной среды образовательной организации, которую следует рассматривать как необходимое условие для осуществления инновационной деятельности педагогами в динамическом единстве структурных элементов [Инновационная деятельность … , 2024; Фильченкова, 2017]:

– организационно-управленческая поддержка инноваций, которая подразумевает выработку правил, стандартов и стратегий стимулирования инновационных начинаний;

– инновационная инфраструктура учебного заведения, которая предполагает материальное и техническое оснащение, обеспечение финансовыми и информационными ресурсами для инновационного развития, а также наличие в структуре образовательных пространств и коллективов, выступающих генераторами новых идей;

– всесторонняя поддержка, проявляющаяся в стратегии распространения информации о потенциальных инновациях (консультации, обсуждения, дебаты и др.).

Исходя из представленного выше, определим ключевой целью технологии вовлечения педагогов в деятельность по освоению цифрового образовательного контента цифровой образовательной среды «Моя школа» как средства цифрового сопровождения образовательного процесса преодоление педагогами ценностно-информационного барьера деятельности по освоению указанного инновационного решения, то есть преодоление:

– дефицита ценности деятельности по применению цифрового образовательного контента;

– нехватки или отсутствия информации о возможностях и способах применения цифрового образовательного контента;

– дефицита опыта по применению цифрового образовательного контента в реализации различных целевых функций.

Для успешной реализации цели, заключающейся в привлечении педагогов к активному использованию цифрового образовательного контента платформы «Моя школа» в качестве инструмента цифрового сопровождения учебного процесса, необходимо решить ряд взаимосвязанных задач:

– приведение в соответствие с современными требованиями внутренних нормативных документов, определяющих инновационную деятельность педагогов;

– разработка системы поощрений и мотивации, побуждающей педагогов к освоению и внедрению передовых цифровых инструментов;

– распространение информации о возможностях инновационных решений и результатах их практического применения в образовательном процессе;

– направление усилий педагогов на использование инноваций для достижения различных образовательных целей;

– улучшение технической базы, необходимой для эффективного освоения педагогами новых цифровых решений.

Вышеуказанные задачи формируют содержание технологии, включающее методы, формы и средства ее реализации.

Первая задача решается посредством метода регламентации, который предполагает создание организационной структуры, определение задач,

прав и обязанностей, установление правил и конкретных инструкций для административных и педагогических работников образовательной организации. Данный метод осуществляется через регламентацию инновационной деятельности педагога в образовательном учреждении, предполагающую разработку и применение положений, обновление должностных инструкций и иных документов, регулирующих освоение инновационных решений. Соответственно, средствами реализации являются локальные нормативные акты (приказы, положения, инструкции и т. д.), определяющие правила вовлечения педагогов в процесс освоения цифрового образовательного контента платформы «Моя школа».

Формирование позитивного восприятия и устойчивого интереса к освоению и внедрению цифрового образовательного контента как инновационного решения достигается посредством применения стимулов и мотивационных техник. Данные методы представляют собой комплекс инструментов и подходов, направленных на активизацию желаемого поведения. Опираясь на классификацию образовательных методов, предложенную Ю. К. Бабанским, в рамках стимулирования и мотивации педагогического персонала к использованию цифрового образовательного контента цифровой образовательной платформы «Моя школа» в качестве инструмента цифровой поддержки образовательного процесса можно выделить две основные категории [Теория обучения … , 2025; Фильченкова, 2017]:

– методы, направленные на стимулирование и мотивацию интереса к процессу освоения инновационного продукта (организация дискуссий, создание элементов новизны, обеспечение ситуаций успеха);

– методы, ориентированные на развитие чувства долга и ответственности (разъяснение индивидуальной и социальной ценности внедрения инновационного решения, использование системы поощрений и взысканий).

Следует отметить также значимость и форм стимулирования и мотивации вовлечения педагогов в деятельность по освоению цифрового образовательного контента цифровой образовательной среды «Моя школа» как средства цифрового сопровождения образовательного процесса как материального, так и нематериального характера. В качестве средств стимулирования и мотивации вовлечения педагогов в деятельность по освоению цифрового образовательного контента цифровой образовательной среды «Моя школа» как средства цифрового сопровождения образовательного процесса мы рассматриваем конкурсы, рейтинги, дискуссионные площадки, проекты.

Решение третьей задачи основывается на методе информирования и методе консультирования. Назначение метода информирования заключается в передаче актуальной для каждого педагога информации об опыте освоения и внедрения в образовательный процесс цифрового образовательного контента, которая, в свою очередь, должна отвечать следующим свойствам: ценность, актуальность, доступность, достоверность, точность, полнота, объективность.

Формами информирования об актуальном опыте освоения и внедрения в образовательный процесс цифрового образовательного контента мы рассматриваем выступления на методических семинарах, вебинарах и иных мероприятиях по обмену педагогическим опытом, издание методической продукции, индивидуальные беседы и консультации.

Решение задачи ориентации педагогов на применение в реализации различных целевых функций инновационного решения – цифрового образовательного контента цифровой образовательной среды «Моя школа» как средства цифрового сопровождения образовательного процесса – может быть реализовано за счет выстраивания системы корпоративного обучения, главная роль в котором принадлежит неформальным образовательным практикам. Методическую основу таких практик составляет метод обучения действием, при котором участники получают знания и навыки через решение реальных проблем и ситуаций. В отличие от традиционного обучения, где теория преобладает над практикой, здесь обучение происходит непосредственно в процессе решения конкретных проблем.

Реализация технологии вовлечения педагогов в деятельность по освоению цифрового образовательного контента цифровой образовательной среды «Моя школа» как средства цифрового сопровождения осуществляется с соблюдением следующих условий:

– ведение персонального рейтинга эффективности каждого педагога;

– обеспечение доступа к необходимой информации в цифровой образовательной среде учебного заведения;

– формирование в образовательной организации проектных групп, «команд изменений».

Результат вовлечения педагогов в деятельность по освоению цифрового образовательного контента цифровой образовательной среды «Моя

школа» как средства цифрового сопровождения образовательного процесса заключается в повышении числа педагогов, готовых применять в качестве средства цифрового сопровождения образовательного процесса инновационное решение – цифровой образовательный контент, имеющих инновационную направленность, выражающуюся мотивацией достижения, отсутствием ценностно-информационного барьера в деятельности по освоению инновационного решения.

Средствами измерения результата вовлечения педагогов в деятельность по освоению цифрового образовательного контента цифровой образовательной среды «Моя школа» как средства цифрового сопровождения образовательного процесса являются следующие оценочные процедуры: диагностика мотивации достижений, диагностика трансформации представлений о цифровом образовательном контенте, диагностическая карта оценки практического опыта применения цифрового образовательного контента.

Заключение

Таким образом, описанная технология вовлечения педагогов в деятельность по освоению цифрового образовательного контента цифровой образовательной среды «Моя школа» как средства цифрового сопровождения образовательного процесса направлена на развитие у педагогов осознания значимости освоения инновационного решения для собственного развития и повышения качества образовательного процесса, осуществление поддержки педагога (материальная, техническая, информационная, образовательная и т. д.) в его деятельности по освоению инновационного решения его инновационной деятельности. Все это позволяет обеспечить совокупность мотивов инновационной деятельности, систему ценностей инноваций, стремление к обогащению инновационного опыта, что составляет инновационную направленность личности.

Библиографический список

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.

2. Инновационная деятельность педагога в современной образовательной организации / Г. В. Ахметжанова, А. В. Богданова, Т. А. Гудалина, Т. В. Емельянова. Тольятти : ООО «Двор печатный АВТОВАЗ», 2024. 192 с.

3. Карпенко М. П. Роль библиотеки цифрового образовательного контента в образовательной среде – проблемы и решения / М. П. Карпенко, В. А. Нажесткин // Право и образование. 2024. № 3. С. 4–10.

4. Кларин М. В. Образовательные технологии передачи инновационного опыта // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : мат. второго этапа 15-й междун. научно-практ. конф. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2017. С. 83–84.

5. Колесниченко Е. А. Антиинновационные барьеры в профессиональной деятельности педагога // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: ресурсы и механизмы обеспечения устойчивого развития общества : сб. научн. ст. / под научн. ред. А. В. Позняк. Минск : Уо «Белорусский гос. пед. ун-тет им. Максима Танка», 2022.

6. Колесниченко Е. А. Психологические аспекты сопротивления педагога к инновационной деятельности // Шамовские чтения : сб. ст. XVII междун. научно-практ. конф. В 2 т. Москва : Научная школа управления образовательными системами, 2025. С. 434–436. С. 202-205.

7. Лобаков Н. Д. Проблема разработки цифрового образовательного контента // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : мат. II Всероссийской научно-практ. конф. с междун. участием. Чебоксары : ООО «Издательский дом “Среда”», 2025. С. 121–123.

8. Любимова Е. М. Формирование готовности будущего учителя к разработке цифрового образовательного контента // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 1. С. 80.

9. Моргунов А. М. Взгляд на формирование понятия «цифровой образовательный контент» // Санкт-петербургские встречи молодых ученых : мат. III всероссийского конгресса. Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский ун-тет МВД РФ, 2025. С. 73–78.

10. Панюкова Е. В. Определение требований к цифровому образовательному контенту // Цифровая экономика и онлайн-образование: ключевые тренды и препятствия : мат. IV междун. научно-практ. конф. Екатеринбург : Уральский гос. экономический ун-тет, 2024. С. 258–261.

11. Савченков А. В. Организация самостоятельной работы обучающихся с использованием цифрового образовательного контента / А. В. Савченков, Ш. Ш. Бечиев // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2025. Т. 17, № 2(67). С. 10–17.

12. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.

13. Сластёнин В. А. Педагогика. Москва : Академия, 2007. 576 с.

14. Теория обучения и воспитания, педагогические технологии : учебник и практикум для вузов / Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова, М. И. Рожков, А. П. Чернявская ; отв. ред. Л. В. Байбородова. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2025. 223 с.

15. Фильченкова И. Ф. Технологии вовлечения преподавателей в инновационную деятельность: технология формирования личностно-профессиональных ресурсов // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 8. С. 116–120.

16. Цымбалюк Л. Н. Проектирование цифрового образовательного контента: подходы к проектированию и практическое применение // Образование от «А» до «Я». 2025. № 2. С. 79–83.

17. Чошанов М. А. Инженерия обучающих технологий. Москва : Лаборатория знаний, 2025. 242 с.

18. Ярмак К. В. Типология средств цифрового сопровождения образовательного процесса // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 83–89.

19. Fullan M. Overview of the Innovative Process and the User // Interchange. 1972. № 3 (2/3). Pp. 1–45.

20. Hoffmann T. The meanings of competency // Journal of European Industrial Training. 1999. Vol. 23. № 6. P. 277.

Reference list

1. Bespal'ko V. P. Slagaemye pedagogicheskoj tehnologii = Components of pedagogical technology. Moskva : Pedagogika, 1989. 192 s.

2. Innovacionnaja dejatel'nost' pedagoga v sovremennoj obrazovatel'noj organizacii = Innovative activities of a teacher in a modern educational organization / G. V. Ahmetzhanova, A. V. Bogdanova, T. A. Gudalina, T. V. Emel'janova. Tol'jatti : OOO «Dvor pechatnyj AVTOVAZ», 2024. 192 s.

3. Karpenko M. P. Rol' biblioteki cifrovogo obrazovatel'nogo kontenta v obrazovatel'noj srede – problemy i reshenija = The Role of the Digital Education Content Library in the Educational Environment – challenges and solutions / M. P. Karpenko, V. A. Nazhestkin // Pravo i obrazovanie. 2024. № 3. S. 4–10.

4. Klarin M. V. Obrazovatel'nye tehnologii peredachi innovacionnogo opyta Educational technologies for transferring innovative experience // Obrazovanie cherez vsju zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitija : mat. vtorogo jetapa 15-j mezhdun. nauchno-prakt. konf. Jaroslavl' : JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2017. S. 83–84.

5. Kolesnichenko E. A. Antiinnovacionnye bar'ery v professional'noj dejatel'nosti pedagoga = Anti-innovation barriers in the professional activities of the teacher // Pedagogicheskoe obrazovanie v uslovijah transformacionnyh processov: resursy i mehanizmy obespechenija ustojchivogo razvitija obshhestva : sb. nauchn. st. / pod nauchn. red. A. V. Poznjak. Minsk : Uo «Belorusskij gos. ped. un-tet im. Maksima Tanka», 2022.

6. Kolesnichenko E. A. Psihologicheskie aspekty soprotivlenija pedagoga k innovacionnoj dejatel'nosti = Psychological aspects of the teacher's resistance to innovation // Shamovskie chtenija : sb. st. XVII mezhdun. nauchno-prakt. konf. V 2 t. Moskva : Nauchnaja shkola upravlenija obrazovatel'nymi sistemami, 2025. S. 434–436. S. 202-205.

7. Lobakov N. D. Problema razrabotki cifrovogo obrazovatel'nogo kontenta = Digital education content development challenge // Pedagogika, psihologija, obshhestvo: ot teorii k praktike : mat. II Vserossijskoj nauchno-prakt. konf. s mezhdun. uchastiem. Cheboksary : OOO «Izdatel'skij dom “Sreda”», 2025. S. 121–123.

8. Ljubimova E. M. Formirovanie gotovnosti budushhego uchitelja k razrabotke cifrovogo obrazovatel'nogo kontenta = Building the future teacher's readiness to develop digital educational content // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2024. № 1. S. 80.

9. Morgunov A. M. Vzgljad na formirovanie ponjatija «cifrovoj obrazovatel'nyj kontent» A look at the formation of the concept of «digital educational content» // Sankt-peterburgskie vstrechi molodyh uchenyh : mat. III vserossijskogo kongressa. Sankt-Peterburg : Sankt-Peterburgskij un-tet MVD RF, 2025. S. 73–78.

10. Panjukova E. V. Opredelenie trebovanij k cifrovomu obrazovatel'nomu kontentu = Defining digital education content requirements // Cifrovaja jekonomika i onlajn-obrazovanie: kljuchevye trendy i prepjatstvija : mat. IV mezhdun. nauchno-prakt. konf. Ekaterinburg : Ural'skij gos. jekonomicheskij un-tet, 2024. S. 258–261.

11. Savchenkov A. V. Organizacija samostojatel'noj raboty obuchajushhihsja s ispol'zovaniem cifrovogo obrazovatel'nogo kontenta = Organization of independent work of students using digital educational content / A. V. Savchenkov, Sh. Sh. Bechiev // Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyj aspekt. 2025. T. 17, № 2(67). S. 10–17.

12. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii = Modern educational technologies. Moskva : Narodnoe obrazovanie, 1998. 256 s.

13. Slastjonin V. A. Pedagogika = Pedagogics. Moskva : Akademija, 2007. 576 s.

14. Teorija obuchenija i vospitanija, pedagogicheskie tehnologii = Theory of training and upbringing, pedagogical technologies : uchebnik i praktikum dlja vuzov / L. V. Bajborodova, I. G. Harisova, M. I. Rozhkov, A. P. Chernjavskaja ; otv. red. L. V. Bajborodova. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2025. 223 s.

15. Fil'chenkova I. F. Tehnologii vovlechenija prepodavatelej v innovacionnuju dejatel'nost': tehnologija formirovanija lichnostno-professional'nyh resursov = Technologies for involving teachers in innovative activities: technology for the formation of personal and professional resources // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2017. № 8. S. 116–120.

16. Cymbaljuk L. N. Proektirovanie cifrovogo obrazovatel'nogo kontenta: podhody k proektirovaniju i prakticheskoe primenenie = Digital education content design – design approaches and applications // Obrazovanie ot «A» do «Ja». 2025. № 2. S. 79–83.

17. Choshanov M. A. Inzhenerija obuchajushhih tehnologij = Learning technology engineering. Moskva : Laboratorija znanij, 2025. 242 s.

18. Jarmak K. V. Tipologija sredstv cifrovogo soprovozhdenija obrazovatel'nogo processa = Typology of means of digital support of the educational process // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2024. T. 29, № 1(96). S. 83–89.

19. Fullan M. Overview of the Innovative Process and the User // Interchange. 1972. № 3 (2/3). Pp. 1–45.

20. Hoffmann T. The meanings of competency // Journal of European Industrial Training. 1999. Vol. 23. № 6. R. 277.

Статья поступила в редакцию 15.09.2025; одобрена после рецензирования 09.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.

The article was submitted 15.09.2025; approved after reviewing 09.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

Научная статья
УДК 37.013
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-144
EDN: APQLWR

Анализ опыта геймификации в педагогическом образовании

Татьяна Геннадьевна Фирсова[1], Марина Николаевна Бурмистрова[2]
[1]Кандидат филологических наук, доцент кафедры начального языкового и литературного образования, директор Педагогического института, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. 410012, Саратовская область, г. Саратов, ул. Астраханская, 83
[2]Кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. 410012, Саратовская область, г. Саратов, ул. Астраханская, 83
[1]tan-firsova@yandex.ru, https//orcid.org/0000-0002-0493-0227
[2]mnburmistrova@rambler.ru, https//orcid.org/0000-0003-1584-1518

Аннотация. В статье актуализируется проблема образовательных технологий, ресурсов и инструментов, обеспечивающих повышение качества подготовки будущих педагогов. Акцент делается на интеграции формального, неформального и информального образования. В качестве эффективного цифрового ресурса рассматривается один из элементов геймификации – интерактивная онлайн-игра «Педагогический сторигейм». Цель исследования: обосновать педагогическую целесообразность использования интерактивной онлайн-игры в формате сторигейма в профессионально-педагогической подготовке современного педагога.

В статье представлены промежуточные итоги проведенного теоретического анализа авторской игры – педагогического сторигейма как локального онлайн-способа геймификации образовательной деятельности студентов, механизма разработки содержательно-технологического инструментария, обогащающего подготовку будущего педагога.

В статье также обосновывается важность интеграции сторигейма во внеаудиторную работу со студентами, раскрывается образовательный потенциал и преимущества интерактивной игры сторигейма как компонента смешанного обучения в профессионально-педагогической подготовке будущих педагогов, вовлечение студентов в моделирование педагогических ситуаций и принятие гибких и обоснованных педагогических решений, что обеспечивает развитие ключевых компетенций, необходимых для успешной работы в современной школе. В работе авторы характеризуют методические основы педагогического сторигейма, механику онлайн-игры, описывают сущность образовательного взаимодействия педагога и студентов, роль преподавателя в новых условиях онлайн-взаимодействия со студентами, формулируют правила организации игры в сетевом пространстве и организационно-педагогические условия, соблюдение которых гарантирует эффективность её использования в практике подготовки современного педагога.

Ключевые слова: современные технологии подготовки педагогов; геймификация; сторигейм; педагогический сторигейм; виртуальная составляющая учебной дисциплины; сетевое образовательное взаимодействие; социально-цифровая образовательная среда; цифровая дидактика

Для цитирования: Фирсова Т. Г., Бурмистрова М. Н. Анализ опыта геймификации в педагогическом образовании // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 144–152. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-144. https://elibrary.ru/APQLWR

Original article

Analysis of experience of gamification in pedagogical education

Tatiana G. Firsova[1], Marina N. Burmistrova[2]
[1]Candidate of philological sciences, associate professor at department of primary language and literary education, director of the pedagogical institute, Saratov national research state university named after N. G. Chernyshevsky, 410012, Saratov region, Saratov, Astrakhanskaya st., 83
[2]Candidate of pedagogical sciences, associate professor at department of educational methodology, Saratov national research state university named after N. G. Chernyshevsky, 410012, Saratov region, Saratov, Astrakhanskaya st., 83

© Фирсова Т. Г., Бурмистрова М. Н., 2025

[1]tan-firsova@yandex.ru, https//orcid.org/0000-0002-0493-0227
[2]mnburmistrova@rambler.ru, https//orcid.org/0000-0003-1584-1518

Abstract. The article addresses the urgent problem of educational technologies, resources, and tools that enhance the quality of future teachers' training. It emphasizes the integration of formal, non-formal, and informal education. The interactive online game «Pedagogical Storygame», an element of gamification, is considered as an effective digital resource.

The aim of the study is to justify the pedagogical feasibility of using an interactive online game in a storygame format in the professional pedagogical training of a modern teacher.

The article presents the interim results of a theoretical analysis of the author's game – the Pedagogical Storygame – as a local online method of gamifying students' educational activities, and as a mechanism for developing content-technological tools that enrich the training of future teachers.

The article substantiates the importance of integrating the storygame into extracurricular work with students, reveals the educational potential and advantages of the interactive storygame as a component of blended learning in the professional pedagogical training of future teachers, and highlights the involvement of students in modeling pedagogical situations and making flexible and well-founded pedagogical decisions, which ensures the development of key competencies necessary for successful work in a modern school. In the paper, the authors characterize the methodological foundations of the Pedagogical Storygame, the mechanics of the online game, describe the essence of educational interaction between the teacher and students, the role of the instructor under new conditions of online interaction with students, and formulate the rules for organizing the game in the online environment and the organizational-pedagogical conditions, whose observance guarantees the effectiveness of its use in the practice of training a modern teacher.

Key words: modern technologies of teacher training; gamification; storygame; pedagogical storygame; virtual component of an academic discipline; network educational interaction; socio-digital educational environment; digital didactics

For citation: Firsova T. G., Burmistrova M. N. Analysis of experience of gamification in pedagogical education. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 144-152. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-144. https://elibrary.ru/APQLWR

Введение

В условиях меняющейся социокультурной ситуации и образовательной парадигмы, ее нелинейной динамики, подготовка современного учителя требует инновационных подходов, способных обеспечить создание конвергентных образовательно-развивающих сред, развитие гибридных технологий обучения в целях эффективного формирования у студентов готовности быстрой и успешной адаптации к условиям профессиональной действительности, оперативному реагированию в неожиданных педагогических ситуациях, развития педагогического мышления – системного, гибкого и критического.

Многие исследователи отмечают, что «сам процесс обучения должен стать исследовательским, экспериментальным для обучающегося, направленным на открытие нового и еще неизведанного» [Алексеева, 2022, с. 45] Всё это актуализирует поиск действенных и интересных для студентов инструментов активизации образовательной деятельности в контексте адаптации системы педагогического образования к потребностям современной школы и реалиям цифровой образовательной среды.

Исследование направлено на решение задачи «внедрения образовательных цифровых сервисов для формирования у студентов, обучающихся по программам подготовки педагогических кадров, опыта освоения содержания образования в смешанном формате, опыта проектирования и освоения цифровых образовательных ресурсов, других компонентов цифровой грамотности» [Концепция подготовки], определённой Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р).

Мы описываем опыт геймификации образовательного процесса посредством использования интерактивной онлайн игры – Педагогический сторигейм «Что нам делать?».

Цель исследования: обосновать педагогическую целесообразность использования интерактивной онлайн-игры в формате сторигейма в профессионально-педагогической подготовке современного педагога.

Методология и теоретические основания исследования

В данном исследовании опираемся на публикации зарубежных авторов: К. Зирера [Zierer, 2019] и Дж. Грэхэма, С. Хилтона, П. Ричи, Д. Уайлии [Graham, 2010], поднимающих проблему обновления форматов обучения в цифровую эпоху и анализирующих возможности и пределы использования цифровых технологий

в образовании; П. Денни [Denny, 2017], С. Ким и др. [Kim, 2018], С. Маттар [Mattar, 2025], Ли Шелдон [Sheldon, 2020], раскрывающих теоретические и практические аспекты технологии геймификации и обосновывающих ее эффективность в сфере обучения и образования за счёт повышения уровня мотивации, вовлеченности обучающихся и усвоения учебного материала.

Теоретической основой исследования послужили научные работы Н. Ю. Басик [Басик, 2023], доказывающей важность использования практико-ориентированных технологий в подготовке педагогов; М. Е. Вайндорф-Сысоевой, М. Л. Субочевой [Вайндорф-Сысоева, 2021], раскрывающих дидактические аспекты, принципы и специфику взаимодействия участников образовательного процесса «педагог – цифровая образовательная среда – обучающийся» в электронной информационно-образовательной среде; М. Н. Бурмистровой [Бурмистрова, 2023], обосновывающей образовательный потенциал в подготовке будущих педагогов учебного взаимодействия студентов в сетевом сообществе, и Т. А. Ромм [Ромм, 2022], выявляющей воспитательный дискурс социальных сетей, их место и роль как фактора социализации человека.

В российской педагогической науке образовательный и развивающий потенциал сторигеймов как дидактического инструмента исследован пока недостаточно широко, однако существуют отдельные работы, затрагивающие различные аспекты этого феномена.

Анализируя отечественную библиографию проблемы образовательных игр, авторы статьи обратили внимание на исследования Е. В. Богдановой [Богданова, 2022] и О. П. Жигаловой [Жигалова, 2018], анализирующих игровые технологии и их роль в системе педагогического образования; Т. В Алексеевой [Алексеева, 2022], Е. В. Богдановой [Богданова, 2021], Ю. Н. Ковшовой и Е. А. Яровой [Ковшова, 2021], в которых обосновывается целесообразность технологии геймификации в образовательных целях, рассматриваются их организационные, психолого-педагогические и методические аспекты; Т. Г. Фирсовой [Фирсова, 2023], описывающей практики геймификации обучения.

Организация и методы исследования

Цифровой площадкой для интерактивной онлайн игры – Педагогический сторигейм «Что нам делать?» [Педагогический сторигейм] стало сообщество Педагогического института ФГБОУ ВО «СГУ имени Н. Г. Чернышевского» (далее – СГУ) на платформе российской социальной сети «ВКонтакте».

Рисунок 1. Заставка интерактивной онлайн игры – Педагогический сторигейм «Что нам делать?»

Выбор этой социальной сети объясняется и тем, что здесь размещены важные и популярные у студентов страницы структурных подразделений СГУ – факультетов, студенческого совета и профсоюза, студенческого клуба, информационный контент которых дополняет в сети единое университетское информационное и образовательное пространство.

Опрос выявил, что все без исключения студенты (100 %) имеют активный профиль «ВКонтакте», здесь они общаются, слушают подкасты и смотрят видео, изучают информационно-познавательный контент, интересуются публикациями, освещающими события в сфере образования, и создают собственные сообщества по интересам.

Сообщество насчитывало на момент проведения экспериментальной работы около 3 тысяч подписчиков, в игру активно были включены 1080 (36 %) подписчиков, в основном студенты Педагогического института СГУ, обучающиеся по программам бакалавриата направления 44.03.01 «Педагогическое образование».

Исходя из целей и задач проводимого исследования применялись теоретические методы исследования, основанные на анализе, обобщении и систематизации информации из научно-педагогических источников; сопоставление, обобщение данных, полученных в ходе педагогического исследования. Эмпирические сведения были получены с использованием методов наблюдения, опроса и анкетирования, рейтинговой оценки, анализа продуктов образовательной деятельности студентов.

Мерками активности послужили данные о количестве просмотров поста, количестве репостов, комментариев, эмоциональных оценок в виде лайков от принявших участие в голосовании.

В основе критериев оценивания предложенной образовательной практики были использованы «оценочные метки» – интересно, важно, удобно, полезно.

Результаты исследования и их обсуждение

Современные зарубежные исследователи обращают внимание на геймификацию как популярный для современной молодёжи способ обучения, который позволяет «сделать процесс познания более приятным, интерактивным и практичным», а традиционное обучение превращает «в динамичное и интерактивное, повышая уровень вовлечённости учащихся, поскольку обучение воспринимается как игра без стресса» [Mattar, 2025, с. 4].

Разделяя эту позицию, мы организовали интерактивную онлайн-игру – Педагогический сторигейм «Что нам делать?».

Сторигейм (или квест-лонгрид, квестбук) изначально возник как жанр интерактивной литературы, в произведениях которой сюжет вариативен и его развитие зависит от выбора самого читателя, который становится активным участником повествования. Нелинейность развития сюжета, его гипертекстуальность и интерактивность, ориентация на популярный среди молодёжи принцип серийности, интеграция квестовых и ролевых приемов сделали сторигейм популярной игровой технологией [Гапонова, 2022]. Лидер бихевиоризма Б. Скиннер даже предлагал использовать эту технологию для обучения без педагога [Скиннер, 1998].

Педагогический сторигейм мыслится нами как интерактивная игра, в основе которой лежит смоделированная аутентичная педагогическая ситуация, погружающая студентов в педагогическое взаимодействие молодого педагога-героя с участниками образовательных отношений – учениками, их родителями, коллегами – в сложных профессиональных контекстах.

Механика игры: 1 раз в неделю на протяжении учебного семестра (с 24 января по 30 мая 2025 года) в сообществе выкладывался фрагмент сюжета/сценария, который традиционно завершался вопросом: «Что делать нашему герою?». К сюжетному эпизоду в формате открытого голосования предлагалось три ветки развития, итоги голосования интерпретировались экспертом из числа профессорско-преподавательского состава. На последующей неделе сюжет начинался с той точки, которую выбрало большее количество проголосовавших.

По замыслу организаторов, главным героем является молодой педагог: «*настоящий герой, поскольку "с головой" погружается в педагогическую деятельность как предметник и классный руководитель. Предполагаем, что это ответственный, инициативный, открытый и творческий человек! Придя в профессию с желанием стать успешным педагогом, молодой человек, конечно, как проголосовало большинство подписчиков, возьмёт классное руководство с первого года работы. Он рискует свободным временем, привычным режимом, любимым хобби.... Он не испугался (как 36 человек, которые не советуют соглашаться) дополнительной 24/7 работы, классных часов, разговоров о важном, организации праздников и сопровождения в походах и поездках, непрерывных разборок между учениками, родителями и учителями класса и .... гор планов, отчётов, справок, ответов, объяснений и других прелестей интересной работы. Всего сразу и не перечислить!*».

Трудовая история героя развивается в различных профессиональных ситуациях. Например, «*Директор предлагает ему взять классное руководство – седьмой класс. Герой сомневается, ведь он еще не знает, что значит — быть классным руководителем, но им движет интерес к новой работе»,* или *«Впереди первый классный час. Герой теряется в догадках: какие они, его подопечные? Послушные отличники или шумные троечники, а, может, и те, и те. Герой подготовил несколько вариантов проведения классного часа. Можно показать себя строгим учителем и провести серьезный разговор о дисциплине и оценках, можно показать себя другом и организовать весёлый квиз, а можно предоставить классу право выбора и провести такой классный час, какой они хотят*», или «*А тем временем совсем скоро будет проходить педсовет, и директор обратилась к вам с предложением выступить: «Вы – молодой и активный учитель, уж точно найдете, о чем рассказать более опытным коллегам» Выступить ли на педсовете? Если да, то с какой темой?*».

Студентам предлагалось принять участие в судьбе молодого учителя, «задача которого – стать настоящим профессионалом и добиться успеха на новом месте». Сценарный план включал в себя систему выбора из предложенных ва-

риантов (рисунок 2). История молодого учителя развивалась с учётом варианта, за который проголосовало большинство студентов.

Опрос 1	Опрос 2
Итак, что делать герою?	**Итак, что делать герою?**
Анонимный опрос	Анонимный опрос
Проголосовали 166 человек	Проголосовали **125** человек
Переголосовать нельзя	Действия
Согласиться на классное руководство	Подойти и сделать замечание
80.24 %	60 %
Отказаться от классного руководства	Пройти мимо
5%	26.67 %
Воздержались	Сделать фото и отправить классному руководителю
14, 76	13.33 %

Рисунок 2. Пример контента интерактивной онлайн игры – Педагогический сторигейм «Что нам делать?»: результаты голосования

Свой выбор или иные решения студенты могли обосновать в комментариях к посту. Такой интерактивный подход направлен на отработку навыков гибкого принятия решений в сложных и динамичных профессиональных условиях. Чтобы предложить оптимальный вариант решения профессиональной ситуации, студенту следовало проанализировать её с разных сторон, оценить организационные, педагогические и психологические риски, вспомнить теорию психологии и педагогики, отрефлексировать личный педагогический опыт – всё это способствует активному освоению знаний и определяет развитие важнейших компетенций современного успешного педагога – системное и критическое мышление. Обмен мнениями в комментариях, кроме того, развивает навык педагогической коммуникации.

Сюжет и игровые ситуации сталкивают студентов с реальными проблемами в педагогической деятельности и профессиональными дилеммами: классное руководство, первое родительское собрание, организация и проведение первого классного часа и первого праздничного концерта, ученики-демотиваторы деятельности на уроке, способы создания дисциплины на уроке, стиль общения с учениками на уроке и во вне школы, выступление на педсовете, взаимодействие с родителями, коллегами и учениками, вопросы академической честности, наставничества и другие вопросы. Вместе с героем они проживают их, принимают ответственные решения и следят за последствиями и развитием профессиональной судьбы героя.

Наибольшую активность в виде комментариев участников игры демонстрирует сюжетная линия с проведением первого классного часа (12 комментариев), решением конфликта между учениками с привлечением родителей (11 комментариев), установлением дисциплины в классе (8 комментариев). Стоит отметить, что выделенные профессиональные задачи отмечаются как актуальные и среди реально практикующих учителей: на занятиях в Центре поддержки молодых учителей «Consilium».

Для повышения образовательного эффекта интерактивной игры мы ввели роль эксперта, которым выступил опытный преподаватель, ведущий дисциплины педагогического цикла и имеющий опыт педагогической работы в школе. Эксперт делал анализ педагогической ситуации, в которой оказался герой, и решений, предложенных студентами. Анализ носил комплексный характер: учитывались практические аспекты, регламентируемые нормативно-правовой базой в сфере образования (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральные государственные образовательные стандарты), возрастные и поколенческие особенности обучающихся, принципы уважения к личности ребенка, защиты его прав и достоинства, создания благоприятного психологического климата, этические нормы педагогической деятельности, зафиксированные в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Активность подписчиков сообщества подтвердила, что выбранная нами игровая технология делает процесс педагогического образования интересным, комплексным и полезным. А интерактивная основа игры побуждает будущих педагогов к активному участию в профессиональном развитии, стимулируя рефлексию и анализ собственных действий и альтернативных решений, учит прогнозировать их последствия.

Для оценки эффективности предложенной образовательной практики мы провели опрос среди студентов, используя методики рейтинговой оценки и письменного опроса. В письменном опросе студенты делились впечатлениями в свободной форме, что позволило получить представление об их эмоциональном отношении к этой образовательной игре. Наиболее частые ответы на вопрос «Выскажите своё мнение о Педагогическом сторигейме»: «Вау, очень интересная рубрика», «Какой молодец тот, кто это придумал!», «Крутая идея! Потрясающая!».

На вопрос «Оцените положительные аспекты Педагогического сторигейма как формата образовательного контента» ответы распределились следующим образом (таблица 1).

Таблица 1.

Анализ оценки положительных аспектов образовательной практики

Критерий оценки	Количество ответов	Пояснения
Интересно	446	Студенты заинтригованы развитием истории, чувствуют личную причастность к судьбе героя. Вместо академических лекций и традиционных заданий сторигейм погружает в судьбу молодого учителя, где каждый студент становится соучастником. Это пробуждает искренний интерес к педагогике и психологии, а сам процесс обучения превращается в увлекательную историю с продолжением.
Важно	115	Захватывающие истории, в которых оказывается молодой педагог, отражают разные стороны и сложности педагогической деятельности. Теоретические знания из области педагогики и психологии повторяются в интересном и непринуждённом формате.
Удобно	89	Онлайн-формат позволяет включиться в решение ситуации удалённо, с любого цифрового устройства. Есть время подумать и проанализировать, какие конкретные пути решения предложить в определенной профессиональной ситуации. В комментариях можно высказывать свою позицию, предлагать свой вариант решения и корректировать его, а также увидеть иные педагогические решения.
Полезно	430	Предложенные студентами варианты решения педагогических ситуаций системно и критически анализирует эксперт. Такой формат позволяет учиться на ошибках без негативных последствий для реальной практики. Даже если не поделился в комментарии своим вариантом решения ситуации, экспертный анализ позволяет соотнести свой вариант с предложенными и оценить собственную готовность к педагогической деятельности.

С помощью методики «Рейтинговая оценка» по предложенной 10-балльной шкале студенты оценили значимость такой интерактивной образовательной практики в их профессиональной подготовке к педагогической профессии. Количественные результаты получились следующими: 10 баллов – 92 % респондентов, 9 баллов – 8 %. Полагаем, что полученные данные констатируют высокую заинтересованность будущих педагогов в таком образовательном материале.

Тем не менее внедрение педагогического сторигейма требует учета ряда организационно-педагогических условий, соблюдение которых гарантирует повышение качества образовательной среды и подготовки современного педагога.

Во-первых, ключевым элементом является разработка убедительных персонажей и мотиваций. Персонаж в педагогическом сторигейме должен был близок по возрасту и опыту участникам игры – нынешним студентам. В разработке сценариев интерактивных историй необходимо обращаться к реальным проблемам современной школы и отражать многообразие ситуаций педагогического взаимодействия. Решения, принимаемые участниками игры, должны соответствовать законодательной базе в области образования, логике образовательного процесса и характеру героя(ев), а последствия этих решений – быть реалистичными и оправданными в контексте истории. Важно предусмотреть различные исходы, отражающие многогранность педагогических действий и их влияние на взаимодействие с участниками образовательного процесса и развитие этого процесса.

Только в таком случае будет раскрыт и использован потенциал данной методики как инструмента психолого-педагогической подготовки и профессиональной адаптации будущего педагога к школьной практике.

Во-вторых, важным аспектом является интеграция сторигейма в существующую образовательную систему. Использование подобной методики не должно противоречить федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) и требованиям к результатам освоения образовательных программ. Следовательно, необходимо адаптировать содержание игровых сценариев к учебным планам и программам, а также разработать критерии оценки достижения педагогических целей в процессе игры.

В-третьих, необходимо учитывать принцип интерактивности, согласно которому повествование сторигейма требует от аудитории активного участия в формировании нарратива, подразумевает вовлечение обучающихся в развитие сюжета через принятие коллективных решений или ответы на вопросы, что стимулирует активное познание. Соответственно, следует акцентиро-

вать внимание на создании условий для значимого выбора участниками линии развития сюжета сторигейма.

В-четвертых, важным является этап рефлексии. После каждой истории и завершения сторигейма необходимо организовывать обсуждение, в ходе которого обучающиеся могут поделиться своими впечатлениями, задать вопросы и осмыслить полученные знания. Такая рефлексия помогает закрепить теоретический материал, стимулирует развитие критического мышления и проектирует опыт собственной педагогической деятельности.

В-пятых, эффективное внедрение сторигейма предполагает проведение предварительной подготовки преподавательских кадров, направленной на освоение методологических основ и технологических инструментов создания и реализации игровых сценариев. Кроме преподавателей, разработчиками интерактивных сценариев могут быть и студенты, которые имеют опыт педагогической работы – прошли вожатскую или педагогическую практику, совмещают обучение с профессиональной деятельностью. Однако для всех требуется обучение технологиям сценарного планирования, разработки нарративных структур, проектирования интерактивных элементов и оценки эффективности игрового процесса.

Выводы

1. Интерактивная онлайн-игра «Педагогический сторигейм «Что нам делать?» представляет собой действенный педагогический инструмент, одновременно решающий ряд образовательных задач в педагогической подготовке педагога:

– вводит студента в круг реальных педагогических ситуаций профессиональной жизни;

– повышает личную мотивацию к обучению за счёт игровой составляющей;

– активизирует когнитивную и эмоциональную вовлечённость студентов в профессиональное обучение;

– развивает ключевые навыки, необходимые современному педагогу – гибкость в принятии решений, способность предвидеть и анализировать последствия своих действий, навык системного и критического мышления.

2. Ключевым преимуществом педагогического сторигейма является способность захватить внимание и погрузить в мир педагогики, через сюжет и игровые ситуации показать реальные проблемы профессиональных будней учителя и пути их решения. Это позволяет не просто закрепить теорию психологии и педагогики, но и формирует глубокое, осмысленное понимание психолого-педагогического знания, а процесс подготовки к педагогическому труду делает интересным и действенным.

3. Предложенный способ геймификации процесса обеспечивает разнообразие видов деятельности и обогащение содержания внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Основными показателями роста популярности сторигейма среди студентов Педагогического института является число пассивных (по числу просмотров истории) и активных участников (по числу комментариев с предлагаемыми вариантами выхода из сложившейся педагогической ситуации для молодого учителя) (динамика от 3-х до 12-ти комментариев и 90 поддержек лайками, в целом – увеличение в 3 раза после первой публикации).

4. Интерес студентов к интерактивной онлайн-игре «Педагогический сторигейм» позволяет высоко оценить её организационную, содержательную и методическую состоятельность. Доказана важность проблематизации профессиональной жизни педагога и ситуаций его взаимодействия с обучающимися, их родителями и коллегами, организации обсуждения ситуации, в которых оказывается молодой педагог, системный анализ предлагаемых вариантов педагогических решений экспертом.

Таким образом, педагогический сторигейм – это перспективная образовательная практика в подготовке будущих педагогов, основанная на сочетании геймификации и интерактивности, способная разнообразить образовательный процесс, повысить мотивацию студентов к обучению и развить профессионально важные навыки современного учителя.

Дальнейшие перспективы исследования проблемы геймификации подготовки будущего педагога связаны с разработкой и обоснованием критериев экспертизы внедряемых в образовательный процесс инструментов для объективной оценки их результативности, с изучением возможностей онлайн- и офлайн-геймификации для формирования педагогической позиции будущего учителя.

Библиографический список

1. Алексеева Т. В. Квест как метод когнитивного обучения / Т. В. Алексеева, Л. В. Губина // Педагогическое образование в России. 2022. № 2. С. 44–52.

2. Басик Н. Ю. Значение практико-ориентированного обучения в профессиональной подготовке российских педагогов / Н. Ю. Басик, Г. С. Купалов,

И. Л. Мальшакова // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2023. Т. 15, № 1(59). С. 50–62.

3. Богданова Е. В. Использование инструментов геймификации в практике современного образования / Е. В. Богданова, М. С. Мусиенко // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 3 (63). С. 173–183.

4. Богданова Е. В. Исследование практики применения инструментов геймификации в современном педагогическом образовании // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 4 (68). URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/173046/elibrary_49100541_72315499.pdf?sequence=-1 (дата обращения: 11.10.2025).

5. Бурмистрова М. Н. Социальная сеть как цифровой образовательный ресурс в подготовке педагога // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 6. С. 60–71.

6. Вайндорф-Сысоева М. Е. Цифровая дидактика: особенности организации обучения в образовательной организации / М. Е. Вайндорф-Сысоева, М. Л. Субочева // Человеческий капитал. 2021. Т. 2, № 12(156). С. 15–22.

7. Гапонова Ж. К. Квест-лонгрид как инструмент формирования читательской грамотности / Ж. К. Гапонова, Е. В. Никкарева // Формирование функциональной грамотности школьников: Трансфер дидактических решений : коллективная монография / под науч. ред. Е. И. Смирнова. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2022. С. 28–35. EDN LDGCGO.

8. Жигалова О. П. К вопросу об использовании симулятора в системе профессиональной подготовки учителя / О. П. Жигалова, Т. Л. Копусь // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. URL: http://www.science-education.ru/article/view?id=27691 (дата обращения: 11.10.2025).

9. Жигалова О. П. Проектирование и конструирование элементов образовательной среды как необходимое условие подготовки педагога к профессиональной деятельности в информационном обществе // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2018. № 2. URL: https://sfk-mn.ru/PDF/02SCSK218.pdf. (дата обращения: 11.10.2025).

10. Ковшова Ю. Н. От дидактической игры к обучающей геймификации / Ю. Н. Ковшова, Е. А. Яровая // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 3 (63). С. 105–120.

11. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/ (дата обращения: 11.10.2025).

12. Ромм Т. А. Воспитательный потенциал образования в эпоху цифровизации // Глобальный конфликт и контуры нового мирового порядка: XX международные Лихачевские научные чтения. Санкт-Петербург : СПбГУП, 2022. С. 521–522.

13. Скиннер Б. Ф. Наука об обучении и искусство обучения // Теории учения: хрестоматия. Москва : Российское психологическое общество, 1998. 148 с. URL: https://psychosearch.ru/masters/frederik-skiner/302-kontseptsiya-programmirovannogo-obucheniya-frederika-skinnera (дата обращения: 11.10.2025).

14. Педагогический сторигейм «Что нам делать?» URL: https://vk.com/wall-226344473_1679 (дата обращения: 11.10.2025).

15. Фирсова Т. Г. Компьютерная игра как элемент геймификации на уроках литературного чтения / Т. Г. Фирсова, М. С. Щёкина // Школьные технологии. 2023. № 3. С. 87–92.

16. Denny P. The Gamification of Learning: A Nearly Failed Experiment? // International Journal of Game-Based Learning (IJGBL). 2017. 7(1). p. 1–14.

17. Graham C. R., Hilton J., Rich P., Wiley D. Using Online Technologies to Extend a Classroom to Learners at a Distance. Distance Education. 2010. p. 77–92.

18. Kim S., Song K., Lockee B. and Burton J. Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming. 2018 159 p.

19. Mattar C., Oueida S., Awad P., Militaru G., Hiba El Baalbaki. A Gamified Learning Approach for a Better Educational Experience: A Case Study in the Middle East // International Journal of Game-Based Learning (IJGBL), 2025. vol.15. №1. p. 1–23.

20. Sheldon L. The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game. Course Technology Press. 2020. 368 p.

21. Zierer K. Putting Learning Before Technology! The Possibilities and Li-mits of Digitalization. New York: Routledge. 2019. 120 p.

Reference list

1. Alekseeva T. V. Kvest kak metod kognitivnogo obuchenija = Quest as a method of cognitive learning / T. V. Alekseeva, L. V. Gubina // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2022. № 2. S. 44–52.

2. Basik N. Ju. Znachenie praktiko-orientirovannogo obuchenija v professional'noj podgotovke rossijskih pedagogov = The importance of practice-oriented training in the professional training of Russian teachers / N. Ju. Basik, G. S. Kupalov, I. L. Mal'shakova // Sovremennaja vysshaja shkola: innovacionnyj aspekt. 2023. T. 15, № 1(59). S. 50–62.

3. Bogdanova E. V. Ispol'zovanie instrumentov gejmifikacii v praktike sovremennogo obrazovanija = The use of gamification tools in the practice of modern education / E. V. Bogdanova, M. S. Musienko // Vestnik pedagogicheskih innovacij. 2021. № 3 (63). S. 173–183.

4. Bogdanova E. V. Issledovanie praktiki primenenija instrumentov gejmifikacii v sovremennom pedagogicheskom obrazovanii = Research on the use of gamification tools in modern pedagogical education // Vestnik pedagogicheskih innovacij. 2022. № 4 (68). URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/173046/elibrary_49100541_72315499.pdf?sequence=-1 (data obrashhenija: 11.10.2025).

5. Burmistrova M. N. Social'naja set' kak cifrovoj obrazovatel'nyj resurs v podgotovke pedagoga = Social

network as a digital educational resource in teacher training // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2023. № 6. S. 60–71.

6. Vajndorf-Sysoeva M. E. Cifrovaja didaktika: osobennosti organizacii obuchenija v obrazovatel'noj organizacii = Digital didactics: features of the organization of training in the educational organization / M. E. Vajndorf-Sysoeva, M. L. Subocheva // Chelovecheskij kapital. 2021. T. 2, № 12(156). S. 15–22.

7. Gaponova Zh. K. Kvest-longrid kak instrument formirovanija chitatel'skoj gramotnosti = Longread quest as a tool for the formation of reading literacy / Zh. K. Gaponova, E. V. Nikkareva // Formirovanie funkcional'noj gramotnosti shkol'nikov: Transfer didakticheskih reshenij : kollektivnaja monografija / pod nauch. red. E. I. Smirnova. Jaroslavl' : JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2022. S. 28–35. EDN LDGCGO.

8. Zhigalova O. P. K voprosu ob ispol'zovanii simuljatora v sisteme professional'noj podgotovki uchitelja = To the question of using the simulator in the teacher training system / O. P. Zhigalova, T. L. Kopus' // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2018. № 3. URL: http://www.science-education.ru/article/view?id=27691 (data obrashhenija: 11.10.2025).

9. Zhigalova O. P. Proektirovanie i konstruirovanie jelementov obrazovatel'noj sredy kak neobhodimoe uslovie podgotovki pedagoga k professional'noj dejatel'nosti v informacionnom obshhestve = Designing and constructing elements of the educational environment as a prerequisite for preparing a teacher for professional activities in the information society // Mir nauki. Sociologija, filologija, kul'turologija. 2018. № 2. URL: https://sfk-mn.ru/PDF/02SCSK218.pdf. (data obrashhenija: 11.10.2025).

10. Kovshova Ju. N. Ot didakticheskoj igry k obuchajushhej gejmifikacii = From didactic play to educational gamification / Ju. N. Kovshova, E. A. Jarovaja // Vestnik pedagogicheskih innovacij. 2021. № 3 (63). S. 105–120.

11. Koncepcija podgotovki pedagogicheskih kadrov dlja sistemy obrazovanija na period do 2030 goda = The concept of training teachers for the education system for the period up to 2030. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/ (data obrashhenija: 11.10.2025).

12. Romm T. A. Vospitatel'nyj potencial obrazovanija v jepohu cifrovizacii = Educational potential of education in the era of digitalization // Global'nyj konflikt i kontury novogo mirovogo porjadka: XX mezhdunarodnye Lihachevskie nauchnye chtenija. Sankt-Peterburg : SPbGUP, 2022. S. 521–522.

13. Skinner B. F. Nauka ob obuchenii i iskusstvo obuchenija = Learning science and the art of learning // Teorii uchenija: hrestomatija. Moskva : Rossijskoe psihologicheskoe obshhestvo, 1998. 148 s. URL: https://psychosearch.ru/masters/frederik-skiner/302-kontseptsiya-programmirovannogo-obucheniya-frederika-skinnera (data obrashhenija: 11.10.2025).

14. Pedagogicheskij storigejm «Chto nam delat'?» = Pedagogical story game «What should we do?». URL: https://vk.com/wall-226344473_1679 (data obrashhenija: 11.10.2025).

15. Firsova T. G. Komp'juternaja igra kak jelement gejmifikacii na urokah literaturnogo chtenija = Computer game as an element of gamification in literary reading lessons / T. G. Firsova, M. S. Shhjokina // Shkol'nye tehnologii. 2023. № 3. S. 87–92.

16. Denny P. The Gamification of Learning: A Nearly Failed Experiment? // International Journal of Game-Based Learning (IJGBL). 2017. 7(1). p. 1–14.

17. Graham C. R., Hilton J., Rich P., Wiley D. Using Online Technologies to Extend a Classroom to Learners at a Distance. Distance Education. 2010. p. 77–92.

18. Kim S., Song K., Lockee B. and Burton J. Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning Like Gaming. 2018 159 p.

19. Mattar C., Oueida S., Awad P., Militaru G., Hiba El Baalbaki. A Gamified Learning Approach for a Better Educational Experience: A Case Study in the Middle East // International Journal of Game-Based Learning (IJGBL), 2025. vol.15. №1. p. 1–23.

20. Sheldon L. The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game. Course Technology Press. 2020. 368 p.

21. Zierer K. Putting Learning Before Technology! The Possibilities and Li-mits of Digitalization. New York: Routledge. 2019. 120 p.

Статья поступила в редакцию 12.09.2025; одобрена после рецензирования 07.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 12.09.2025; approved after reviewing 07.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-153
EDN: CXLZJS

Василий Степанович Филатов – человек XX века (к 125-летию со дня рождения)

Владимир Александрович Мазилов[1], Юрий Николаевич Слепко[2]
[1]Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
[2]Доктор психологических наук, доцент, декан педагогического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
[1]v.mazilov@yspu.org, https://orcid.org/0000-0003-0646-6461
[2]slepko@inbox.ru, https://orcid.org/0000-0001-6768-4652

Аннотация. Статья приурочена к 125-летию со дня рождения Василия Степановича Филатова (1900–1974) – основателя ярославской психологической школы, выдающегося российского психолога, философа, педагога, организатора науки и образования, заведующего кафедрой психологии и директора ЯГПИ им. К. Д. Ушинского. Констатируется, что несмотря на прошествие полувека с момента ухода В. С. Филатова из жизни, внимание психологического сообщества к нему стало уделяться только в последнее десятилетие. В качестве причин отмечается традиционный для психологической науки акцент на историю личности и деятельности психологов так называемого «первого ряда»; немногочисленность современного сообщества историков психологии, тем не менее предпринимающих усилия по сохранению памяти о забытых и региональных психологах; личные качества самого Филатова, не требовавшего от учеников следования исключительно своим научным идеям. Авторы убеждены, что оценить по достоинству вклад Филатова в развитие психологической науки можно только в более широком контексте понимания его жизни и деятельности. Обращение к историческому контексту позволяет показать влияние процессов развития советского государства в XX в. на становление личности Филатова и его отношение к научной, образовательной, общественной деятельности; характеристика научного контекста дает возможность показать, что в своей научной работе он следовал ведущим тенденциям развития советской психологии – необходимости разработки новой методологии психологии, изучения на этой основе психологии детского возраста и познавательных процессов, разработки проблем психологии личности и психологии труда, психологии обучения и воспитания; организационно-управленческий контекст раскрывает вклад Филатова в решение актуальных для советской психологии и образования задач подготовки молодых кадров психологов, создания институциональной основы психологической науки, организации и развития научных исследовательских коллективов психологов. В заключении статьи приведены оценки учениками и коллегами личности и деятельности Филатова, раскрывающие особенности стиля его управленческой, научной, образовательной работы.

Ключевые слова: В. С. Филатов; история психологии; ярославская психологическая школа; российский психолог; психологическое сообщество; методология психологии; психология личности; психология труда

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00599, https://rscf.ru/project/24-28-00599/.

Для цитирования: Мазилов В. А., Слепко Ю. Н. Василий Степанович Филатов – человек XX века (к 125-летию со дня рождения) // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 153–166. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-153. https://elibrary.ru/CXLZJS

© Мазилов В. А., Слепко Ю. Н., 2025

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY HISTORY

Original article

Vasily Stepanovich Filatov – a man of the 20-th century (on the 125-th anniversary of his birth)

Vladimir A. Mazilov[1], Yurii N. Slepko[2]
[1]Doctor of psychological sciences, professor, head of department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[2]Doctor of psychological sciences, associate professor, dean of the faculty of education, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
[1]v.mazilov@yspu.org, https://orcid.org/0000-0003-0646-6461
[2]slepko@inbox.ru, https://orcid.org/0000-0001-6768-4652

Abstract. The article is dedicated to the 125-th anniversary of the birth of Vasily Stepanovich Filatov (1900-1974), the founder of the Yaroslavl psychological school, outstanding Russian psychologist, philosopher, teacher, organizer of science and education, head of the Department of Psychology and director of Yaroslavl State Pedagogical Institute named after K. D. Ushinsky. It is stated that despite half a century has passed since the death of V. S. Filatov, the attention of the psychological community began to be drawn to him only in the last decade. The reasons for the latter are the traditional emphasis for psychological science on the history of the personality and work of the so-called «first-line» psychologists; the small number of the modern community of historians of psychology, who nevertheless make efforts to preserve the memory of forgotten and regional psychologists; the personal qualities of V. S. Filatov himself, who did not require his students to follow exclusively his scientific ideas. The authors are convinced that the contribution of V. S. Filatov to the development of psychological science can be properly appreciated only in the broader context of understanding his life and work. An appeal to the historical context allows us to show the influence of the development processes of the Soviet state in the 20-th century on the formation of V. S. Filatov's personality and his attitude to scientific, educational and social activities; the characteristics of the scientific context make it possible to show that in his scientific work he followed the leading trends in the development of Soviet psychology – the need to develop a new methodology of psychology, to study on this basis the psychology of childhood and cognitive processes, to develop the problems of personality psychology and labor psychology, the psychology of training and education; the organizational and managerial context reveals the contribution of V.S. Filatov to solving the problems of training young psychologists, creating an institutional basis for psychological science, organizing and developing scientific research teams of psychologists that were relevant for Soviet psychology and education. The article concludes with assessments of V. S. Filatov's personality and work by his students and colleagues, revealing the features of the style of his managerial, scientific and educational work.

Key words: V. S. Filatov; history of psychology; Yaroslavl psychological school; methodology of psychology; psychology of personality; psychology of work

The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation № 24-28-00599, https://rscf.ru/project/24-28-00599/.

For citation: Mazilov V. A., Slepko Yu. N. Vasily Stepanovich Filatov – a man of the 20-th century (on the 125-th anniversary of his birth). *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 153-166. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-153. https://elibrary.ru/CXLZJS

Введение

Попробуйте меня от века оторвать, –
Ручаюсь вам – себе свернете шею! ...
О. Э. Мандельштам

24 августа 2025 г. ярославская психологическая школа отмечала 125-летие со дня рождения ее основателя – выдающегося российского психолога, педагога, философа, организатора отечественного и зарубежного высшего образования и науки Василия Степановича Филатова (1900-1974). С момента его ухода из жизни прошло более полувека, однако только в последнее десятилетие начали появляться работы, освещающие разные аспекты его научной, образовательной, организаторской деятельности: была составлена биография и библиография трудов В. С. Филатова [Корсаков, 2024; Мазилов, 2016а; 2016б]; раскрыто содержание его научных исследований в области методологии психологии, психологии

речи, психологии личности [Мазилов, 2021; 2022]; описана роль в развитии высшего образования зарубежом [Мазилов, 2019]; показано место и роль В. С. Филатова в истории психологии в Ярославле и создании современной ярославской школы психологии [Журавлев, 2022; Мазилов, 2016; 2023].

В. С. Филатов сыграл исключительную роль в создании и развитии ярославской психологической школы, основателем которой он по праву считается. Его трудами в 1946 г. была восстановлена кафедра психологии в Ярославском педагогическом институте; открыта аспирантура по психологии (1949); создана головная для Министерства просвещения лаборатория психологии труда, трудового обучения и воспитания (1964); Ученый совет института получил право проведения защит кандидатских диссертаций по психологии (1966); открыт факультет психологии в Ярославском государственном университете, заведующим кафедрой психологии которого он был назначен (1970). За время работы Филатова в педагогическом институте (1946-1970) кафедра психологии стала крупным научно-исследовательским и образовательным подразделением, увеличившись с трех до тринадцати штатных преподавателей и сотрудников; за это же время Филатов в качестве научного руководителя подготовил первых в институте кандидатов наук по психологии, ставших кадровой основой развития ярославской психологической школы – А. В. Филиппова, В. В. Новикова, В. Д. Шадрикова, Ю. К. Корнилова, А. Г. Поддубного, Г. А. Мурашева, Ю. П. Вавилова и др.

Несмотря на исключительную роль В. С. Филатова в создании и развитии ярославской психологической школы, внимание к его жизни и деятельности среди отечественных психологов явно недостаточно. Попробуем объяснить сказанное рядом причин.

Во-первых, для российской психологии характерен так называемый «столицецентризм» [Батурин, 2008; Мазилов, 2022а], когда повышенное внимание обращается на истории жизни и деятельности, в первую очередь, психологов так называемого «первого ряда». Например, речь идет о хорошо известных и внесших фундаментальный вклад в российскую психологию Л. С. Выготском [Рубцов, 2016], А. Н. Леонтьеве [Асмолов, 2023], А. Р. Лурии [Ахутина, 2022], С. Л. Рубинштейне [Абульханова, 2009], Б. Г. Ананьеве [Логинова, 2007], Б. Ф. Ломове [Кольцова, 2017] и др. Их место и роль в развитии отечественной психологии хорошо известны и не подвергаются сомнению; однако границы самой отечественной психологии выходят далеко за пределы столичных центров.

Во-вторых, в качестве объективной причины можно говорить о том, что сообщество профессиональных историков психологии не настолько велико, чтобы обозревать историю региональной психологии – таких исследований сегодня не так много [Артемьева, 2023; Дементий, 2020; Кадырова, 2009; Находкин, 2019 и др.]. Несмотря на сказанное, предпринимаются целенаправленные усилия по сохранению памяти о забытых и региональных психологах, например, о Д. И. Рейтынбарге [Костригин, 2024], М. И. Гольдсмит [Костригин, 2024], А. И. Колодной [Стоюхина, 2025], В. Е. Смирнове [Стоюхина, 2024], В. Н. Куликове [Турчин, 2023], В. В. Карпове [Карпов, 2023], Н. П. Ерастове [Мазилов, 2023] и многих других.

В-третьих, нельзя не обратить внимание и на особенности личности самого В. С. Филатова. Несмотря на высокий административный и научный статус в ярославском регионе, он не требовал от учеников следования и развития исключительно своих научных идей. Подтверждением тому служат воспоминания В. Д. Шадрикова – одного из наиболее известных учеников В. С. Филатова: «Что хотелось бы особенно отметить, – говорит в интервью В. Д. Шадриков, – несмотря на то, что у него было классическое образование, он с пониманием относился к новым направлениям в психологии и не препятствовал, если кто-то начинал этим заниматься. Даже если это не совпадало с его научными интересами» [Мазилов, 2024, с. 205]. Помимо этого, ученики отмечают коллективистский стиль управления и организации научной работы на кафедре психологии ЯГПИ. По словам Ю. П. Вавилова, В. С. Филатов «представлял такой тип научного руководителя, который, будучи широко эрудированным в своей науке, мог успешно руководить научной деятельностью других, подчиненных ему людей – членов кафедры и аспирантов. Он направлял и организовывал общую научную работу и в рамках ее индивидуальную научную работу каждого преподавателя и аспиранта. Возникал дружный научный коллектив, где каждый, занимаясь индивидуальной темой, вносил свой вклад в широкую кафедральную тему. Организовывалась взаимопомощь, в том числе путем прикрепления, некоторого шефства более опытных над менее опытными сотрудниками. Это было научное соруководство со стороны за-

ведующего кафедрой и одновременно со стороны его помощников» [Мазилов, 2024, с. 140–141]. Именно поэтому под руководством В. С. Филатова в 60-70-гг. прошлого века были подготовлены кандидатские диссертации по актуальным проблемам психологии труда и инженерной психологии [Вавилов, 1971; Мурашев, 1970; Филиппов, 1965; Шадриков,1968], социальной психологии [Новиков, 1967], педагогической психологии [Корнилов, 1970; Поддубный, 1970].

Сказанное позволяет утверждать, что оценить вклад В. С. Филатова в развитие не только ярославской, но и отечественной психологии в целом можно только в более широком контексте понимания его жизни и деятельности. Контекстов, в которых был реализован его жизненный путь, множество, однако в настоящей статье хотелось бы акцентировать внимание на следующем. Обращение к *историческому контексту* даст возможность оценить влияние процессов развития советского государства в XX в. на становление личности Филатова, на его отношение к научной, образовательной, общественной деятельности; *научный контекст* позволит показать, что в своей научной работе Филатов следовал ведущим тенденциям развития советской психологии в XX в. – необходимости разработки новой методологии психологии, изучения на этой основе проблем психологии детства и познавательного развития ребенка, разработки проблем психологии личности и психологии труда, психологии обучения и воспитания; обращение к *организационно-управленческому контексту* даст возможность раскрыть вклад Филатова в решение актуальных для советской психологии и образования задач подготовки молодых кадров психологов, создания институциональной основы психологической науки, организации и развития научных исследовательских коллективов психологов. Рассмотрение личности и деятельности В. С. Филатова в более широких историческом, научном и др. контекстах даст возможность поместить его в один ряд с другими крупными советскими психологами, организаторами науки и профессионального психологического образования.

Методология и методы исследования

Настоящее исследование является историко-психологическим анализом личности и деятельности В. С. Филатова, ввиду чего авторами был использован комплекс соответствующих методов.

Во-первых, был использован метод анализа биографии ученого, опирающийся на опубликованные в настоящее время работы о жизни и деятельности В. С. Филатова [Мазилов, 2016а; 2022]. Данный метод позволяет охарактеризовать исторический и организационно-управленческий контексты жизненного пути В. С. Филатова.

Во-вторых, метод анализа научных идей Филатова позволяет с опорой как на полную библиографию его трудов [Мазилов, 2016б; 2022], так и на отдельные работы, опубликованные им в разные периоды научного творчества [Филатов, 1933; 1940; 1948;, 1951; 1967] охарактеризовать научный контекст жизненного пути В. С. Филатова и определить ключевые направления его психологических исследований.

В-третьих, в заключении статьи дается краткая характеристика личности Филатова, позволяющая выделить его отличительные особенности как ученого, научного руководителя, заведующего кафедрой. В основу такой характеристики положены воспоминания учеников и коллег Филатова – Ю. П. Вавилова [Вавилов, 2022], А. Л. Журавлева [Журавлев, 2022], А. В. Филиппова [Филиппов, 2022], В. Д. Шадрикова [Шадриков, 2022], Г. А. Мурашева [Мурашев, 2022], В. В. Новикова [Новиков, 2022]. Ценные воспоминания о Филатове как преподавателе были даны и одним из студентов психологического факультета ЯрГУ – соавтором данной статьи В. А. Мазиловым [Мазилов, 2022б].

Результаты исследования

Исторический контекст. Как было сказано выше, обращение к историческому контексту даст возможность оценить влияние процессов развития советского государства в XX в. на становление личности В. С. Филатова, на его отношение к научной, образовательной, общественной деятельности. Конечно, подробный исторический анализ жизни и деятельности Филатова и их соотнесение с этапами развития советского государства является самостоятельной задачей, рассмотрение результатов решения которой значительно увеличило бы объем статьи; представляется, что решение такой задачи требует и другого формата научного издания. Ввиду этого обратим в настоящем тексте внимание лишь на наиболее яркие моменты жизни и деятельности Филатова.

Анализ биографии ученого позволяет отчетливо выделить три направления, раскрывающие отличительные особенности личности и деятель-

ности В. С. Филатова – раннее самоопределение в педагогической профессии, активная социальная позиция на протяжении всей жизни, а также раннее знакомство с управлением образованием и научно-педагогическими коллективами.

Раннее самоопределение в педагогической профессии. Несмотря на то, что семья В. С. Филатова была крестьянской и основным видом ее деятельности было сельское хозяйство, детство и юность он посвятил получению образования. После окончания начальной школы и высшего начального училища в селе Промзино (1915; сегодня – Сурский район Ульяновской области) Филатов продолжил обучение в учительской семинарии, по окончании которой ему было присвоено звание народного учителя (1917). Здесь же в Промзино он не только продолжил работать в должности народного учителя, но и обучался в высшем начальном училище, по окончании которого ему было присвоено звание учителя начальных классов (1918).

Последовавшее за этим трехлетнее обучение в Казанском университете (1919–1921) было прервано ввиду неблагоприятных социальных и политических событий в стране; однако это не помешало Филатову вернуться на путь получения высшего педагогического образования. В период 1923–1926 гг. он обучался во 2-ом Московском государственном университете (педологическое отделение), затем – в Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена. Получение высшего педагогического образования совмещал с работой руководителем и воспитателем в детских домах и школах, преподавателем в рабочих клубах. После окончания Ленинградского педагогического института был направлен на работу в Покровский педагогический техникум Московской области (1926–1928), параллельно обучался в аспирантуре Московского НИИ Педагогики (1927–1930).

По всей видимости, именно обучение в Москве и Ленинграде, а также аспирантура определили увлечение Филатова психологией – к этому времени относятся его первые научные работы, связанные с изучением проблем и методов научной психологии (1925, студенческая научная работа), а также социально-психологического и структурного анализа речи (1931, статья в Трудах Ставропольского педагогического института). Окончание профессионального образования было зафиксировано в 1930 году утверждением В. С. Филатова Народным Комиссариатом Просвещения в должности доцента по кафедре психологии.

Итак, первые три десятилетия жизни Филатова отчетливо свидетельствуют о том, что педагогическая профессия была его осознанным профессиональным выбором, который в юности сочетался и с активной социальной позицией.

Активная социальная позиция. Как уже упоминалось выше, в 1919–1921 гг. В. С. Филатов обучался в Казанском университете. Однако Гражданская война в России помешала закончить обучение, так как он был направлен по студенческой мобилизации на политпросветработу при штабе Казанского военного округа. После демобилизации в 1921–1922 гг. он был направлен на работу лектором в Губернский комитет политического просвещения в Одессе, что, по всей видимости, сыграло существенную роль в сохранении интереса к педагогике и появлении интереса к психологической науке. Работая в Одессе, он познакомился с С. Л. Рубинштейном, лекции которого посещал. Именно здесь, по словам самого Филатова, он узнал о существовании педологии как науки, изучение которой и продолжил в Московском и Ленинградском университетах.

Вместе с этим, просветительская работа Филатова в Одессе стала началом формирования устойчивого интереса к решению социальных и общественных вопросов и проблем. Здесь же он прошел обучение на областных военно-продовольственных курсах (1922), по окончании которых работал комиссаром Особого продовольственного губернского комитета в Виннице (1922-1923); в 1940 г. вступил в члены ВКП(б); во время Великой Отечественной войны работал лектором-консультантом и заведующим отделом пропаганды и агитации городского комитета ВКП(б) в г. Кунцево Московской области. Активная социальная и политическая деятельность в 20-40-гг. была отмечена медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне» (1946), а также вручением высшей государственной награды СССР – Ордена Ленина (1953).

Высокий статус Филатова позволил ему не только стать депутатом Городского совета г. Ярославля (1959), но и использовать его для продвижения идей ярославских психологов в 60-гг. Выразилось это, во-первых, в том, что в 1966 г. Ученому совету Ярославского педагогического института было дано право проведения защит кандидатских диссертаций по психологии; во-вторых, созданная на кафедре психологии инсти-

тута лаборатория психологии труда получила в 1968 г. статус головной при Министерстве просвещения РСФСР. Вряд ли стоит сомневаться, что именно статус Филатова позволил успешно реализовать эти проекты, существенно повлиявшие на развитие ярославской психологической школы.

Еще одним сюжетом, иллюстрирующим активную позицию Филатова, было направление его в 1954–1956 гг. в Китайскую Народную Республику в качестве советника Министерства просвещения (подробнее об этом см. [Мазилов, 2019]). По итогам работы он был награжден госсоветом КНР Почетным знаком «Дружба КНР – СССР».

Важно отметить, что как и в отношении педагогической профессии, активная социальная позиция В. С. Филатова проявилась уже на ранних этапах его жизненного и профессионального самоопределения. Вместе это стало хорошей основой для формирования способностей управления образованием и научно-педагогическими коллективами.

Раннее обучение управлению образованием и научно-педагогическими коллективами. Уникальность личности Филатова состоит в том, что он прошел жизненный путь от сельского учителя до директора (ректора) педагогического института и создателя крупной отечественной научной психологической школы. При этом серьезный управленческий опыт был приобретен им в естественных условиях и без обязательных для, например, сегодняшнего дня курсов повышения квалификации или переподготовки.

Сразу после окончания аспирантуры Московского НИИ Педагогики и утверждения в должности доцента по кафедре психологии он назначается заведующим кафедрой Краснодарского педагогического института и деканом агропедагогического факультета (1930–1931); после этого назначается профессором, заведующим кафедрой педагогики и психологии, заместителем директора по научно-учебной части Ставропольского педагогического института (1931–1933); далее – заведующим кафедрой педагогики и заместителем директора по учебной и научной работе Калининского педагогического института (1933–1941); во время войны работает заведующим методическим кабинетом Московского Ордена Ленина Энергетического Института (1944) и директором московского Областного института усовершенствования учителей (1944–1946). Ярославский период жизни и деятельности Филатова был практически полностью связан с работой сначала заместителем директора, позднее – директором (ректором), заведующим кафедрой психологии Ярославского государственного педагогического института им. К. Д. Ушинского (1946–1970); несмотря на уже преклонный возраст он участвует в открытии факультета психологии Ярославского государственного университета, заведующим кафедрой психологии которого был назначен (1970).

Фактически до конца своих дней он был активным участником организационных и управленческих процессов и решений в образовании и созданной им психологической школе. Не сомневаемся, что этому способствовали не только сформированные уже в ранние годы устойчивые интересы к решению проблем науки и образования, но и целостность и уникальность личности В. С. Филатова.

Научный контекст. Говорить о научной продуктивности Филатова и востребованности его идей в современной психологии весьма сложно. Причина этого кроется не столько в нем самом, сколько во времени, на которое пришлись его научные исследования. Конечно, можно согласиться со словами Ю. П. Вавилова – одного из его учеников: «Принято считать, что качество научного руководства зависит от того, каков научный уровень самого руководителя, сколько научных трудов написано им самим. Это мнение обосновано. Но нужно также иметь в виду разные типы научных руководителей. Филатов не относился к многопишущим ученым, имеющим в зрелые годы сотни изданных статей, а то и собрания сочинений. Он представлял такой тип научного руководителя, который будучи широко эрудированным в своей науке, мог успешно руководить научной деятельностью других, подчиненных ему людей – членов кафедры и аспирантов» [Вавилов, 2022, с. 140–141]. Несмотря на то, что Ю. П. Вавилов является непосредственным свидетелем и участником описываемых событий, можно ли с ним согласиться в полной мере?

По меркам сегодняшнего дня Вавилов прав, тем более, что и сам Филатов имеет лишь скромные 57 научных публикаций (без учета публицистических материалов) [Мазилов, 2016б; 2022]. Для сравнения – первая сотня современных психологов в рейтинге РИНЦ имеет в совокупности 45 937 публикаций, что составляет в среднем 459 публикаций на каждого; суммарное цитирование их работ составляет 1 067 863 ссылок – примерно по 10 000 ссылок на каждого (данные на 29.06.2025). Является ли это показателем вос-

требованности научных идей каждого из топ-100 рейтинга? Вопрос если не лишенный смысла, то, по крайней мере, весьма и весьма спорный.

Причин невысокой публикационной активности Филатова много. Приведем лишь некоторые их них. Во-первых, у современного психолога есть возможности опубликовать любой материал (монографию, пособие, статью, тезисы и пр.), причем эти возможности практически никак не связаны с финансовыми ограничениями – количество научных журналов, конференций, сборников статей и тезисов безгранично. Хорошо представляя время жизни и научного творчества Филатова, неудивительно, что большая часть его научных статей и книг опубликована только после середины 40 гг. XX в. Во-вторых, современный психолог может публиковать материалы практически на любую тему – было бы желание заниматься научными исследованиями. Речь, конечно, не идет о том, что Филатов был ученым, пишущим в стол и не имевшим возможности публиковать результаты своих исследований. Скорее наоборот – тематика его научных интересов всегда шла в русле основных тенденций развития советской психологии. Скажем так – публиковать десятки и сотни научных трудов во времена Филатова не было ни нормой, ни требованием вышестоящих инстанций (см., например, количество публикаций аспирантов по психологии в 60-70 гг. [Новиков, 1967; Филиппов, 1965; Шадриков, 1968 и др.]). И, в-третьих. Как бы мы ни относились к состоянию современной психологии, обилие научных публикаций сегодня связано с наличием множества подходов и теорий, методов и методик психологического исследования. Без наличия теоретической и методологической основы проведение научного исследования и подготовка публикаций представляет собой весьма сложное занятие. Время же В. С. Филатова было связано как раз с становлением советской психологической науки – поиском ее методологической основы, разработкой содержания категорий психологической науки, разработкой методов и методик психологического исследования и т. п.

Перечисление особенностей советской и современной психологии продолжить несложно. Однако в рамках настоящего текста гораздо важнее обратить внимание, что Филатов на каждом этапе своего научного пути чутко реагировать на актуальные потребности психологической науки и практики. Именно с этим и были связаны основные направления его научных исследований.

Основные научные идеи и результаты Филатова уже были нами подробно проанализированы [Мазилов, 2022, с. 16-75]. К ним относятся разработки в области методологии психологической науки [Филатов, 1933], исследования проблем структурной организации и развития речи школьника [Филатов, 1940], изучение психологических идей К. Д. Ушинского [Филатов, 1948], концептуализация на философском и психологическом уровнях анализа проблемы формирования характера [Филатов, 1951], разработка проблем психологии личности [Филатов, 1967]. Ни одна из этих проблем не может быть отнесена к частным или сугубо прикладным исследованиям в области психологии: с одной стороны, в каждом случае Филатовым проводится глубокий теоретический и методологический анализ проблемы, который, с другой стороны, всегда сопровождается конкретным практическим применением результатов этого анализа. Чего стоит только опубликованный им дневник психологических наблюдений за развитием его внука на протяжении первых семи лет жизни [Филатов, 1966].

Не вдаваясь здесь в подробное описание результатов научных исследований Филатова, акцентируем внимание на ряде существенных моментов.

Разработанный им совместно с коллегой по Ставропольскому педагогическому институту Н. М. Александровым курс лекций и практических занятий по психологии представляет собой оригинальное видение структуры и содержания марксистской психологии. Теоретическое и методологическое обсуждение последней было едва ли не ключевой проблемой советской психологии в 20-30-гг. прошлого столетия [Филатов, 1933]. Принципиально важно здесь, что уже в ранние годы становления В. С. Филатова как ученого мы видим его потребность в понимании фундаментальных основ психологической науки.

Последовавшая за этим теоретическая и экспериментальная разработка проблем структурной организации и развития речи школьника интересна тем, что она была выполнена в русле научной школы С. Л. Рубинштейна – научного руководителя В. С. Филатова при подготовке кандидатской диссертации [Филатов, 1940]. Первое знакомство, состоявшееся еще в Одессе в начале 20-гг. XX в., переросло в прочное научное сотрудничество, не прерывавшееся на протяжении последующих 40 лет.

Потребность в глубокой теоретической и методологической разработке проблем психологии

привела Филатова к изучению психологических идей К. Д. Ушинского, имя которого было присвоено Ярославскому педагогическому институту в год приезда Филатова в Ярославль и начала создания им психологической школы [Филатов, 1948]. В основу методологических принципов последней была положена и продолжает реализовываться ключевая идея К. Д. Ушинского о необходимости «гармонического сочетания психологической теории с педагогической практикой».

Продолжая оставаться представителем школы С. Л. Рубинштейна и его учеником, далее Филатов концептуализировал и предложил оригинальное решение проблемы характера. В подготовленной им докторской диссертации была раскрыта психологическая сущность характера, показана связь индивидуальных и коллективных его проявлений, описана методология изучения характера и основы его формирования в детском возрасте [Филатов, 1951]. Конечно, необходимо учитывать время защиты докторской диссертации – конец 40-х – начало 50-х гг. прошлого века были не самыми благоприятными для гуманитарных наук. Тем не менее, идеи Филатова были высоко оценены, например, Б. Г. Ананьевым, – выступившим оппонентом по диссертации: «Я имею возможность, – пишет Б. Г. Ананьев, сравнить диссертацию Филатова с другими докторскими диссертациями по проблеме характера, а также с опубликованными уже работами советских психологов. Должен отметить, что ни в одной из предшествующих диссертаций и исследований проблема общественно-исторических основ характера не ставилась в таком серьезном марксистко-ленинском плане. До настоящего времени еще нет ни одного исследования проблемы характера в свете павловского учения. Наконец, надо отметить, что и проблема формирования характера советского человека приобретает у автора новый смысл именно на основе марксистского анализа причинной обусловленности характера, определения условий овладения закономерностями развития характера» [цит. по: Мазилов, 2022, с. 61].

Нельзя не остановится и на еще одном моменте, раскрывающем вклад Филатова в изучение проблем психологии личности. В 1967 г. в соавторстве с М. В. Гамезо, Н. П. Ерастовым, М. В. Матюхиной и другими специалистами Филатовым был подготовлен учебник по курсу психологии для студентов педагогических институтов [Филатов, 1967]. В нем, как и ранее, проявилось четкое понимание Филатовым необходимости не только глубокого анализа проблем психологии личности (ее психологической структуры, развития и формирования в школьном возрасте), но и адаптации этого знания к условиям реальной педагогической практики.

Организационно-управленческий контекст. В течение десяти лет до приезда Филатова в Ярославль кафедра психологии была исключена из структуры педагогического института, что было следствием известного постановления ЦК ВКП(б) 1936 г. Поэтому начало работы Филатова в Ярославле в 1946 г. было связано с необходимостью восстановления не только самой кафедры, но и наполнения ее кадрового состава, начала образовательной и научной деятельности. Имевший уже пятнадцатилетний опыт управления образовательными и научными коллективами Филатов приступил к выполнению обязанностей заведующего кафедрой психологии, результатом чего по прошествии 25-ти лет стала известная на всю страну научная психологическая школа Ярославля. Учитывая данное ранее [Мазилов, 2022] подробное описание деятельности Филатова в качестве заведующего кафедрой и руководителя научной школы, здесь тезисно обрисуем ключевые организационно-управленческие результаты его работы.

Первой крупной задачей для Филатова стало открытие в 1947 г. в ЯГПИ отделения логики и психологии, выпускники которого должны были работать учителями школ по этим дисциплинам. Важным итогом работы отделения стало привлечение его выпускников для работы на кафедре психологии и в институте – Ж. И. Журавлевой, Т. В. Карповой, Г. А. Мурашева и др. Вместе с этим на кафедру были приглашены известные отечественные специалисты в области психологии и философии – Л. Н. Ланда, А. И. Рубин, А. О. Стернин, М. А. Томилова, М. Г. Ярошевский и др.

Последовавшее за этим в 1949 г. открытие по инициативе Филатова аспирантуры по психологии создало условия для формирования на кафедре профессионального научного коллектива, в состав которого вошли будущие ведущие представители ярославской психологической школы – Ю. П. Вавилов, Н. П. Ерастов, В. В. Карпов, Ю. К. Корнилов, Г. А. Мурашев, В. В. Новиков, А. Г. Поддубный, А. В. Филиппов, В. Д. Шадриков и др. Научным руководителем большинства кандидатских диссертаций молодых психологов кафедры был В. С. Филатов.

Помимо решения вопросов кадрового состава кафедры важнейшим направлением работы стало формирование научно-исследовательской программы, не только объединившей вокруг себя все последующие коллективы в 60-90 гг., но и ставшей визитной карточкой ярославской школы психологии. Речь идет о целенаправленной разработке проблем психологии труда, трудового обучения и воспитания. Начиная с 1961 г. кафедра стала организатором всесоюзных семинаров и конференций, посвященных не только обсуждению этой темы, но и презентации результатов научных исследований коллектива кафедры. В период 1961-1970 гг. кафедрой было организовано пять крупных конференций, участие в которых принимали известные советские психологи и педагоги – К. К. Платонов, Н. Ф. Добрынин, А. В. Петровский, Т. В. Кудрявцев, Н. Ф. Талызина, Г. В. Суходольский, Е. П. Ильин, В. С. Мухина, А. А. Бодалев, О. А. Конопкин, Д. А. Ошанин, Б. Д. Парыгин и др. Помимо этого в 1964 г. на кафедре была организована лаборатория психологии труда, трудового обучения и воспитания, впоследствии ставшая головной (то есть базовой) для Министерства просвещения РСФСР. Наполнение лаборатории исследовательским оборудованием стало важнейшим условием реализации экспериментальных исследований по проблемам психологии труда и инженерной психологии. Помимо сказанного необходимо обратить внимание на уже упоминавшееся получение в 1966 г. Ученым советом ЯГПИ права проведения защит кандидатских диссертаций по психологии.

Таким образом за 25-летний период работы В. С. Филатова заведующим кафедрой им была реализована полноценная программа создания психологической школы в Ярославле: на кафедре работали несколько поколений психологов, что было условием сохранения и передачи традиций; кафедра была объединена разработкой единой научной темы; была решена проблема воспроизводства научных кадров, что создало условия для устойчивого развития кафедры и научной школы; наконец, были созданы кадровые, организационные, научные и образовательные условия для открытия в 1970 г. факультета психологии Ярославского государственного университета.

Оценка личности и деятельности В. С. Филатова. С сожалением приходится констатировать, что такой выдающийся ученый, как Филатов, не оставил воспоминаний о наполненном событиями и встречами жизненном пути. Наверное, в этом проявилась скромность, распространявшаяся на многие аспекты его жизни. Тем не менее воспоминания о нем оставили ученики, коллеги, студенты [Мазилов, 2022, с. 138-178]. Опираясь на них, попробуем обобщенно охарактеризовать особенности личности Филатова, а также стиль управления кафедрой и научного руководства.

Говоря о личности В. С. Филатова, необходимо, во-первых, сказать, что он был *уверенным в себе человеком*. Наиболее ярко это проявлялось в открытости к общению с молодыми сотрудниками и преподавателями кафедры, аспирантами; в общении он умел расположить к себе, проявить доверие. При этом, несмотря на частые воспоминания о юморе как средстве установления доверительных отношений с коллегами, он проявлял деликатность и такт в общении, сдержанность, предупредительность и вежливость. Во-вторых, учитывая существенную разницу в возрасте между Филатовым и пришедшими в 60-е гг. на кафедру аспирантами и преподавателями, многие из них отмечают в качестве отличительной его характеристики *доброту и отеческое отношение к молодым*; при этом он не был «добреньким»: «Я думаю, – пишет В. В. Новиков, – что самой главной и самой лучшей чертой его личности является доброта. Он добр той добротой, которая сочетается с такой же большой требовательностью» [Новиков, 2022, с. 162]. И, в-третьих. В воспоминаниях отмечается сохранение им *чувства собственного достоинства*, проявлявшегося как в демонстрации качеств лидера в уже солидном возрасте, так и в поведении – подтянутости, прямой спине и изысканных манерах.

Как заведующий Филатов понимал значение *психологической атмосферы на кафедре* для успешной работы всех ее сотрудников. Это проявлялось и в создании благоприятного социально-психологического климата, установлении позитивных взаимоотношений в коллективе, учете настроения каждого сотрудника, в неформальном обсуждении и решении личных проблем. При всем этом работа на кафедре носила деловой и конструктивный характер – В. С. Филатов был требователен и умел сплотить коллектив, направить его на решение наиболее важных задач. По воспоминаниям Г. А. Мурашева, «его талант был в умении найти, отобрать и сплотить людей, заставить их плодотворно трудиться, создать для этого необходимые условия» [Мурашев, 2022, с. 161]. Описанные выше личные качества Филатова были основой для проявления внимания к каждому члену кафедры: он был хорошим ор-

ганизатором научной работы не только всего коллектива, но и отдельных его членов; систематически контролировал и стимулировал научную работу преподавателей и аспирантов; понимал и учитывал индивидуальность каждого члена кафедры.

Ранее, опираясь на воспоминания Ю. П. Вавилова, мы уже упоминали некоторые качества В. С. Филатова как научного руководителя. Здесь же хотелось бы привести его правила научного руководства, сформулированные одним из учеников – А. В. Филипповым: «1. Не препятствовать инициативе аспирантов (выбор темы, установление научных контактов, выбор парадигмы), поощрение участия в разнообразных научных форумах очень им одобрялось. 2. Полная самостоятельность аспиранта в планировании и организации эксперимента или включенного наблюдения, с осторожностью относился к методикам, основанным на опросах. 3. Ориентировал на практическое использование полученных результатов. 4. Аспиранты должны составлять единый, сотрудничающий коллектив» [Филиппов, 2022, с. 171–172].

Особый интерес воспоминания приобретают ввиду того, что многие из учеников добились значительных успехов в научной, образовательной, управленческой деятельности. Ввиду этого интересна, например, данная В. Д. Шадриковым спустя полвека после ухода В. С. Филатова из жизни оценка: «Оглядываясь на то время, я задаю себе вопрос, как Василию Степановичу удалось создать такой психологический климат на кафедре? Имея свой управленческий опыт, прихожу к выводу, что этого можно было добиться только человеку, который был самодостаточным, который много сделал в своей жизни, который видел смысл своей жизни на данном этапе в успехах своих сотрудников и аспирантов» [Шадриков, 2022, с. 176].

Заключение

По весьма спорному утверждению, история не знает сослагательного наклонения. Но, все-таки, попробуем задаться простым вопросом – что было бы, не будь В. С. Филатов направлен в 1946 г. в Ярославль?

Во-первых, была бы восстановлена в Ярославском педагогическом институте кафедра психологии? На наш взгляд, высока вероятность того, что психология осталась бы в структуре кафедры педагогики ввиду фактического отсутствия квалифицированных кадров психологов в институте. Именно благодаря широким контактам Филатова в 50-60 гг. прошлого века на кафедру были приглашены квалифицированные кадры для обеспечения работы отделения логики и психологии – А. М. Голяховская, А. И. Рубин, А. О. Стернин, М. А. Томилова, М. Г. Ярошевский и др.

Во-вторых, смогла бы ярославская школа психологии обогатиться многими известными сегодня в России и за рубежом кадрами? Наверное, в этом случае корректнее говорить только о первом поколении филатовских учеников – В. В. Карпове, В. В. Новикове, А. В. Филиппове, В. Д. Шадрикове и др. Учитывая ограниченное столицами некоторых союзных республик число психологических центров в 50-60 гг. XX в., открытие уже через три года после приезда Филатова в Ярославль психологической аспирантуры стало решающим условием научного и профессионального роста первого поколения психологов. В отсутствие таких перспектив В. Д. Шадриков, например, мог продолжить политехническое образование (см. его воспоминания в [Мазилов, 2024, с. 203]), В. В. Новиков – специализироваться в журналистике [Козлов, 2015] и т. д. При всей неоднозначности таких утверждений перспективы появления второго и последующих поколений ярославских психологов выглядят весьма туманными.

В-третьих, хорошо известно, что отличительной чертой ярославской школы психологии является разработка проблем психологии труда, трудового обучения и воспитания. Единство школы, проявляющееся на протяжении последних семи десятков лет, во многом обеспечено систематической разработкой самых разных аспектов этой проблемы. Ввиду этого можно с большой уверенностью утверждать, что без поддержки В. С. Филатовым начинаний молодых ярославских психологов в 60-е гг. было бы значительно труднее решать вопросы материального обеспечения экспериментальной лаборатории на кафедре, приглашения столичных психологов для участия в проводимых кафедрой конференциях; наконец, организация защит диссертаций в Ученом совете ЯГПИ во второй половине 60-х гг. и открытие факультета психологии ЯрГУ выглядят исключительной заслугой авторитета Филатова.

Даже если все сказанное выше относится к области предположений и допущений, это не отменяет того, что Филатов был исключительно выдающейся личностью, оставившей после себя богатейшее наследие – ярославскую психологическую школу. Статус последней в современной психологии приобретен исключительно благода-

ря его организационным, административным, образовательным и научным усилиям.

Библиографический список

1. Абульханова К. А. Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 2009. Т. 30, № 5. С. 26–45.

2. Артемьева О. А. Региональная психология и ее история: обзор историко-психологических и методологических подходов / О. А. Артемьева, А. А. Шикун // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2023. Т. 45. С. 3–14.

3. Асмолов А. Г. Диалоги о/в поле смыслов: к 120-летию со дня рождения Алексея Николаевича Леонтьева / А. Г. Асмолов, Е. В. Битюцкая, Б. С. Братусь [и др.] // Вестник Московского университета. Серия 14: психология. 2023. Т. 46, № 2. С. 5–22.

4. Ахутина Т. В. Вступительное слово к рубрике «Памяти А. Р. Лурии» // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18, № 3. С. 51–53.

5. Батурин Н. А. Заключительные комментарии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5, № 4. С. 86–98.

6. Вавилов Ю. П. Мой научный руководитель // Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки. Ярославль : ЯГПУ, 2022. С. 140–144.

7. Вавилов Ю. П. Психологические особенности и основные факторы профессионального самоопределения старшеклассников средних школ. Ярославль, 1971. 20 с.

8. Дементий Л. И. Психология ответственности в работах ученых Омского государственного университета: история, результаты, перспективы исследования / Л. И. Дементий, О. Ю. Гроголева // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2020. № 1. С. 11–23.

9. Журавлев А. Л. Воспоминания о профессоре В. С. Филатове и моем распределении в Ярославский госуниверситет // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2022. Т. 16, № 3 (61). С. 524–542.

10. Журавлев А. Л. Воспоминания о профессоре В. С. Филатове: 50 лет спустя / Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки. Ярославль : ЯГПУ, 2022. С. 145–153.

11. Кадырова Т. М. История развития кафедры клинической психологии и психиатрии КГМА / Т. М. Кадырова, А. С. Ким // Вестник Кыргызской государственной медицинской академии имени И. К. Ахунбаева. 2009. № 1. С. 32–35.

12. Карпов А. В. Вспоминая Виктора Васильевича Карпова / А. В. Карпов, А. А. Карпов, В. Д. Шадриков // Век психологии в Ярославле : сб. научн. мат. всероссийской конф. Ярославль : ЯГПУ, 2023. С. 52–64.

13. Козлов В. В. Учитель жизни и психологии. Краткое изложение творческой, научной и учебной деятельности профессора Ярославского государственного университета В. В. Новикова. Ярославль : МАПН, 2015. 193 с.

14. Корнилов Ю. К. Психологический анализ процесса решения физических задач учащимися старших классов средней школы. Ярославль, 1970. 24 с.

15. Корсаков С. Н. Новый источник к биографии доктора философских наук В. С. Филатова // Деятельность. Способности. Внутренний мир : сб. мат. всероссийской научн. псих. конф., посвященной 85-летию академика РАО Владимира Дмитриевича Шадрикова. В 2 ч. Ч. 1. Ярославль : ЯГПУ, 2024. С. 53–55.

16. Костригин А. А. Проблема эволюции психического в творчестве М. И. Гольдсмит / А. А. Костригин, А. А. Цой // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2024. Т. 13, № 3 (48). С. 215–218.

17. Костригин А. А. Психологический анализ эффективности санитарно-просветительского фильма в творчестве Д. И. Рейтынбарга / А. А. Костригин, Ю. Д. Штрикер // Педагогика и психология современного образования: теория и практика. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2024. С. 21–27.

18. Логинова Н. А. Феномен человека: жизнь и творческая индивидуальность Б. Г. Ананьева // Психологический журнал. 2007. Т. 28, № 5. С. 38–48.

19. Мазилов В. А. В. С. Филатов и методологические поиски в отечественной психологии в начале 1930-х гг. // Педагогика и психология современного образования: теория и практика : мат. научно-практ. конф.; под науч. ред. И. Ю. Тархановой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. С. 77–86.

20. Мазилов В. А. В. С. Филатов и создание Ярославской психологической школы // 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 : ИП РАН, 2016. С. 461–469.

21. Мазилов В. А. Век психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского / В. А. Мазилов, Ю. Н. Слепко. Ярославль : ЯГПУ, 2023. 468 с.

22. Мазилов В. А. Владимир Дмитриевич Шадриков о времени и о себе / В. А. Мазилов, Ю. Н. Слепко, В. Д. Шадриков // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 200–214.

23. Мазилов В. А. Китайский опыт В. С. Филатова при создании Ярославской психологической школы // Мир русскоговорящих стран. 2019. № 1(1). С. 61–67.

24. Мазилов В. А. Методологические поиски в отечественной психологии в начале 1930-х гг.: взгляды на марксистскую психологию В. С. Филатова // Ярославский психологический вестник. 2022а. Вып. 1(52). С. 129–139.

25. Мазилов В. А. Осень патриарха: феномен В. С. Филатова // Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки. Ярославль : ЯГПУ, 2022б. С. 154–157.

26. Мазилов В. А. Филатов Василий Степанович: данные библиографии #1 / В. А. Мазилов, А. А. Кост-

ригин // История российской психологии в лицах: дайджест. 2016б. № 4. С. 20-33.С. 63–68.

27. Мазилов В. А. Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки / В. А. Мазилов, Ю. Н. Слепко. Ярославль : ЯГПУ, 2022. 223 с.

28. Мазилов В. А. Н. П. Ерастов: психология и логика (исследования мышления в ярославской психологической школе) // Век психологии в Ярославле : сб. научн. мат. всероссийской конф. Ярославль : ЯГПУ, 2023. С. 91–100.

29. Мурашев Г. А. «Филатовский» этап в истории Ярославской психологии / Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки. Ярославль : ЯГПУ, 2022. С. 158–161.

30. Мурашев Г. А. Психологический анализ процесса овладения способами корректорской деятельности. Ярославль, 1970. 25 с.

31. Находкин В. В. Из истории кафедры возрастной и педагогической психологии // Современное образование: традиции и инновации. 2019. № 2. С. 7–14.

32. Новиков В. В. Мой главный учитель / Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки. Ярославль : ЯГПУ, 2022. С. 162–166.

33. Новиков В. В. Основные факторы формирования коллективизма у колхозного крестьянства. Ярославль, 1967. 24 с.

34. Поддубный А. Г. Психологический анализ процесса решения школьниками средних классов задач на планирование трудовых действий. Ярославль, 1970. 22 с.

35. Рубцов В. В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л. С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 3. С. 4–14.

36. Стоюхина Н. Ю. Владимир Евгеньевич Смирнов: восстановленная биография психолога // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2024. Т. 9, № 2 (34). С. 219–247.

37. Стоюхина Н. Ю. Известная и неизвестная Ася Ильинична Колодная (к 130-летию со дня рождения) // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2025. Т. 10, № 1. С. 235–267.

38. Турчин А. С. Проблемы психологии внушения в трудах В. Н. Куликова // Век психологии в Ярославле : сб. научн. мат. всероссийской конф. Ярославль : ЯГПУ, 2023. С. 200–204.

39. Филатов В. С. Личность и ее направленность // Курс психологии : учебно-метод. пос. для студентов-заочников педагогических институтов / под ред. М. В. Гамезо. Москва : Просвещение, 1967. С. 66–78.

40. Филатов В. С. Психология (Конспект лекций) / В. С. Филатов, Н. М. Александров. Ставрополь : Пролетарий, 1933. 105 с.

41. Филатов В. С. Ребенок открывает мир. Из дневника психологических наблюдений. Ярославль : Верхне-Волжское книжное изд-во, 1966. 184 с.

42. Филатов В. С. Речь школьника. Психологические особенности письменной и устной речи школьника IV класса // Ученые записки Калининского государственного педагогического института имени М. И. Калинина. Т. X. Вып. I. Калинин : КГПИ, 1940. 140 с.

43. Филатов В. С. Учение Ушинского о воле и ее воспитании // Ученые записки. Вып. XIII (XXIII). Педагогика и психология. Ярославль : ЯГПИ, 1948. С. 75–105.

44. Филатов В. С. Учение о характере и его формировании в условиях социалистического общества. Москва, 1951. 539 с.

45. Филиппов А. В. В. С. Филатов – ученый-новатор // Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки. Ярославль : ЯГПУ, 2022. С. 167–173.

46. Филиппов А. В. Осязание как сенсорная основа обучения действиям с клавиатурой. Ленинград, 1965. 21 с.

47. Шадриков В. Д. Мой Василий Степанович Филатов // Филатов Василий Степанович: методолог, психолог, организатор науки. Ярославль : ЯГПУ, 2022. С. 174–178.

48. Шадриков В. Д. Сигнальное программирование и оптимизация подачи информации оператору. Ярославль, 1968. 26 с.

Reference list

1. Abul'hanova K. A. Filosofsko-psihologicheskoe nasledie S. L. Rubinshtejna = Philosophical and psychological heritage of S. L. Rubinstein // Psihologicheskij zhurnal. 2009. T. 30, № 5. S. 26–45.

2. Artem'eva O. A. Regional'naja psihologija i ee istorija: obzor istoriko-psihologicheskih i metodologicheskih podhodov = Regional psychology and its history: an overview of historical, psychological and methodological approaches / O. A. Artem'eva, A. A. Shikun // Izvestija Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologija. 2023. T. 45. S. 3–14.

3. Asmolov A. G. Dialogi o/v pole smyslov: k 120-letiju so dnja rozhdenija Alekseja Nikolaevicha Leont'eva = Dialogues about/in the field of meanings: to the 120-th anniversary of the birth of Alexei Nikolaevich Leontyev / A. G. Asmolov, E. V. Bitjuckaja, B. S. Bratus' [i dr.] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14: psihologija. 2023. T. 46, № 2. S. 5–22.

4. Ahutina T. V. Vstupitel'noe slovo k rubrike «Pamjati A. R. Lurii» = Introduction to the section «In memory of A. R. Luria» // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2022. T. 18, № 3. S. 51–53.

5. Baturin N. A. Zakljuchitel'nye kommentarii = Closing comments // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2008. T. 5, № 4. S. 86–98.

6. Vavilov Ju. P. Moj nauchnyj rukovoditel' = My supervisor // Filatov Vasilij Stepanovich: metodolog, psiholog, organizator nauki. Jaroslavl' : JaGPU, 2022. S. 140–144.

7. Vavilov Ju. P. Psihologicheskie osobennosti i osnovnye faktory professional'nogo samoopredelenija starsheklassnikov srednih shkol = Psychological features

and main factors of professional self-determination of high school students. Jaroslavl', 1971. 20 s.

8. Dementij L. I. Psihologija otvetstvennosti v rabotah uchenyh Omskogo gosudarstvennogo universiteta: istorija, rezul'taty, perspektivy issledovanija = Responsibility psychology in the works of scientists of Omsk State University: history, results, research prospects / L. I. Dementij, O. Ju. Grogoleva // Vestnik Omskogo universiteta. Serija: Psihologija. 2020. № 1. S. 11–23.

9. Zhuravlev A. L. Vospominanija o professore V. S. Filatove i moem raspredelenii v Jaroslavskij gosuniversitet = Memories of Professor V. S. Filatov and my distribution to Yaroslavl State University // Vestnik Jaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Serija Gumanitarnye nauki. 2022. T. 16, № 3 (61). S. 524–542.

10. Zhuravlev A. L. Vospominanija o professore V. S. Filatove: 50 let spustja = Memories of Professor V. S. Filatov: 50 years later / Filatov Vasilij Stepanovich: metodolog, psiholog, organizator nauki. Jaroslavl' : JaGPU, 2022. S. 145–153.

11. Kadyrova T. M. Istorija razvitija kafedry klinicheskoj psihologii i psihiatrii KGMA = Development history of the Department of Clinical Psychology and Psychiatry, KGMA / T. M. Kadyrova, A. S. Kim // Vestnik Kyrgyzskoj gosudarstvennoj medicinskoj akademii imeni I. K. Ahunbaeva. 2009. № 1. S. 32–35.

12. Karpov A. V. Vspominaja Viktora Vasil'evicha Karpova = Sommemorating Viktor Vasilyevich Karpov / A. V. Karpov, A. A. Karpov, V. D. Shadrikov // Vek psihologii v Jaroslavle : sb. nauchn. mat. vserossijskoj konf. Jaroslavl' : JaGPU, 2023. S. 52–64.

13. Kozlov V. V. Uchitel' zhizni i psihologii. Kratkoe izlozhenie tvorcheskoj, nauchnoj i uchebnoj dejatel'nosti professora Jaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta V. V. Novikova = Life and psychology teacher. Summary of the creative, scientific and educational activities of Professor of Yaroslavl State University V. V. Novikov. Jaroslavl' : MAPN, 2015. 193 s.

14. Kornilov Ju. K. Psihologicheskij analiz processa reshenija fizicheskih zadach uchashhimisja starshih klassov srednej shkoly = Psychological analysis of the process of solving physical problems by high school students. Jaroslavl', 1970. 24 s.

15. Korsakov S. N. Novyj istochnik k biografii doktora filosofskih nauk V. S. Filatova = New source for the biography of Doctor of Philosophy V. S. Filatov // Dejatel'nost'. Sposobnosti. Vnutrennij mir : sb. mat. vserossijskoj nauchn. psih. konf., posvjashhennoj 85-letiju akademika RAO Vladimira Dmitrievicha Shadrikova. V 2 ch. Ch. 1. Jaroslavl' : JaGPU, 2024. S. 53–55.

16. Kostrigin A. A. Problema jevoljucii psihicheskogo v tvorchestve M. I. Gol'dsmit = The problem of the evolution of the mental in the work of M. I. Goldsmith / A. A. Kostrigin, A. A. Coj // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologija. 2024. T. 13, № 3 (48). S. 215–218.

17. Kostrigin A. A. Psihologicheskij analiz jeffektivnosti sanitarno-prosvetitel'skogo fil'ma v tvorchestve D. I. Rejtynbarga = Psychological analysis of the effectiveness of the sanitary and educational film in the work of D. I. Reitynbarg / A. A. Kostrigin, Ju. D. Shtriker // Pedagogika i psihologija sovremennogo obrazovanija: teorija i praktika. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2024. S. 21–27.

18. Loginova N. A. Fenomen cheloveka: zhizn' i tvorcheskaja individual'nost' B. G. Anan'eva = Human phenomenon: life and creative individuality of B. G. Ananyev // Psihologicheskij zhurnal. 2007. T. 28, № 5. S. 38–48.

19. Mazilov V. A. V. S. Filatov i metodologicheskie poiski v otechestvennoj psihologii v nachale 1930-h gg. = V. S. Filatov and methodological searches in Russian psychology in the early 1930-s. // Pedagogika i psihologija sovremennogo obrazovanija: teorija i praktika : mat. nauchno-prakt. konf.; pod nauch. red. I. Ju. Tarhanovoj. Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2021. S. 77–86.

20. Mazilov V. A. V. S. Filatov i sozdanie Jaroslavskoj psihologicheskoj shkoly = V. S. Filatov and the creation of the Yaroslavl Psychological School // Istorija otechestvennoj i mirovoj psihologicheskoj mysli: sud'by uchenyh, dinamika idej, soderzhanie koncepcij : mat. vserossijskoj konf. po istorii psihologii «VI Moskovskie vstrechi» / otv. red.: A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'cova, Ju. N. Olejnik. Moskva : IP RAN, 2016. S. 461–469.

21. Mazilov V. A. Vek psihologii JaGPU im. K. D. Ushinskogo = Century of psychology YSPU named after K. D. Ushinsky / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko. Jaroslavl' : JaGPU, 2023. 468 s.

22. Mazilov V. A. Vladimir Dmitrievich Shadrikov o vremeni i o sebe = Vladimir Dmitrievich Shadrikov about time and about himself / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko, V. D. Shadrikov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2024. № 5 (140). S. 200–214.

23. Mazilov V. A. Kitajskij opyt V. S. Filatova pri sozdanii Jaroslavskoj psihologicheskoj shkoly = The Chinese experience of V. S. Filatov in creating the Yaroslavl Psychological School // Mir russkogovorjashhih stran. 2019. № 1(1). S. 61–67.

24. Mazilov V. A. Metodologicheskie poiski v otechestvennoj psihologii v nachale 1930-h gg.: vzgljady na marksistskuju psihologiju V. S. Filatova = Methodological searches in Russian psychology in the early 1930-s: views on Marxist psychology by V. S. Filatov // Jaroslavskij psihologicheskij vestnik. 2022a. Vyp. 1(52). S. 129–139.

25. Mazilov V. A. Osen' patriarha: fenomen V. S. Filatova = Autumn of the Patriarch: phenomenon of V. S. Filatov // Filatov Vasilij Stepanovich: metodolog, psiholog, organizator nauki. Jaroslavl' : JaGPU, 2022b. S. 154–157.

26. Mazilov V. A. Filatov Vasilij Stepanovich: dannye bibliografii #1 = Filatov Vasily Stepanovich: bibliography data #1 = / V. A. Mazilov, A. A. Kostrigin //

Istorija rossijskoj psihologii v licah: dajdzhest. 2016b. № 4. S. 20-33.S. 63–68.

27. Mazilov V. A. Filatov Vasilij Stepanovich: metodolog, psiholog, organizator nauki = Filatov Vasily Stepanovich: methodologist, psychologist, organizer of science / V. A. Mazilov, Ju. N. Slepko. Jaroslavl' : JaGPU, 2022. 223 s.

28. Mazilov V. A. N. P. Erastov: psihologija i logika (issledovanija myshlenija v jaroslavskoj psihologicheskoj shkole) = N. P. Erastov: psychology and logic (research of thinking in the Yaroslavl psychological school) // Vek psihologii v Jaroslavle : sb. nauchn. mat. vserossijskoj konf. Jaroslavl' : JaGPU, 2023. S. 91–100.

29. Murashev G. A. «Filatovskij» jetap v istorii Jaroslavskoj psihologii = «Filatovsky» stage in the history of Yaroslavl psychology / Filatov Vasilij Stepanovich: metodolog, psiholog, organizator nauki. Jaroslavl' : JaGPU, 2022. S. 158–161.

30. Murashev G. A. Psihologicheskij analiz processa ovladenija sposobami korrektorskoj dejatel'nosti = Psychological analysis of the process of mastering the methods of corrective activity. Jaroslavl', 1970. 25 s.

31. Nahodkin V. V. Iz istorii kafedry vozrastnoj i pedagogicheskoj psihologii = From the history of the department of age and educational psychology // Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii. 2019. № 2. S. 7–14.

32. Novikov V. V. Moj glavnyj uchitel' = My head teacher / Vasilij Stepanovich: metodolog, psiholog, organizator nauki. Jaroslavl' : JaGPU, 2022. S. 162–166.

33. Novikov V. V. Osnovnye faktory formirovanija kollektivizma u kolhoznogo krest'janstva = The main factors in the formation of collectivism among the collective farm peasantry. Jaroslavl', 1967. 24 s.

34. Poddubnyj A. G. Psihologicheskij analiz processa reshenija shkol'nikami srednih klassov zadach na planirovanie trudovyh dejstvij = Psychological analysis of the process of solving tasks for planning labor actions by middle school students. Jaroslavl', 1970. 22 s.

35. Rubcov V. V. Kul'turno-istoricheskaja nauchnaja shkola: problemy, kotorye postavil L. S. Vygotskij = Cultural and historical scientific school: problems posed by L. S. Vygotsky // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2016. T. 12, № 3. S. 4–14.

36. Stojuhina N. Ju. Vladimir Evgen'evich Smirnov: vosstanovlennaja biografija psihologa = Vladimir Evgenievich Smirnov: restored biography of a psychologist // Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naja i jekonomicheskaja psihologija. 2024. T. 9, № 2 (34). S. 219–247.

37. Stojuhina N. Ju. Izvestnaja i neizvestnaja Asja Il'inichna Kolodnaja (k 130-letiju so dnja rozhdenija) = Famous and unknown Asya Ilyinichna Kolodnaya (to the 130-th anniversary of her birth) // Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaja psihologija i psihologija truda. 2025. T. 10, № 1. S. 235–267.

38. Turchin A. S. Problemy psihologii vnushenija v trudah V. N. Kulikova = Problems of the psychology of suggestion in the works of V. N. Kulikov // Vek psihologii v Jaroslavle : sb. nauchn. mat. vserossijskoj konf. Jaroslavl' : JaGPU, 2023. S. 200–204.

39. Filatov V. S. Lichnost' i ee napravlennost' = Personality and its focus // Kurs psihologii : uchebno-metod. pos. dlja studentov-zaochnikov pedagogicheskih institutov / pod red. M. V. Gamezo. Moskva : Prosveshhenie, 1967. S. 66–78.

40. Filatov V. S. Psihologija (Konspekt lekcij) = Psychology (Lecture Summary) / V. S. Filatov, N. M. Aleksandrov. Stavropol' : Proletarij, 1933. 105 s.

41. Filatov V. S. Rebenok otkryvaet mir. Iz dnevnika psihologicheskih nabljudenij = A child opens the world. From the diary of psychological observations. Jaroslavl' : Verhne-Volzhskoe knizhnoe izd-vo, 1966. 184 s.

42. Filatov V. S. Rech' shkol'nika. Psihologicheskie osobennosti pis'mennoj i ustnoj rechi shkol'nika IV klassa = Schoolboy speech. Psychological features of written and oral speech of a student of grade IV // Uchenye zapiski Kalininskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta imeni M. I. Kalinina. T. X. Vyp. I. Kalinin : KGPI, 1940. 140 s.

43. Filatov V. S. Uchenie Ushinskogo o vole i ee vospitanii = Ushinsky's teachings on will and its upbringing // Uchenye zapiski. Vyp. XIII (XXIII). Pedagogika i psihologija. Jaroslavl' : JaGPI, 1948. S. 75–105.

44. Filatov V. S. Uchenie o haraktere i ego formirovanii v uslovijah socialisticheskogo obshhestva = The doctrine of character and its formation in a socialist society. Moskva, 1951. 539 s.

45. Filippov A. V. V. S. Filatov – uchenyj-novator = V. S. Filatov – innovative scientist // Filatov Vasilij Stepanovich: metodolog, psiholog, organizator nauki. Jaroslavl' : JaGPU, 2022. S. 167–173.

46. Filippov A. V. Osjazanie kak sensornaja osnova obuchenija dejstvijam s klaviaturoj = Touch as the touch foundation for keyboard Learning. Leningrad, 1965. 21 s.

47. Shadrikov V. D. Moj Vasilij Stepanovich Filatov = My Vasily Stepanovich Filatov // Filatov Vasilij Stepanovich: metodolog, psiholog, organizator nauki. Jaroslavl' : JaGPU, 2022. S. 174–178.

48. Shadrikov V. D. Signal'noe programmirovanie i optimizacija podachi informacii operatoru = Signal programming and optimization of information transmission to the operator. Jaroslavl', 1968. 26 s.

Статья поступила в редакцию 08.09.2025; одобрена после рецензирования 03.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 08.09.2025; approved after reviewing 03.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-167
EDN: DIZFVJ

Проблема целостного понимания и изучения процесса смыслообразования

Илья Владимирович Михеев[1], Дмитрий Николаевич Чернов[2]
[1]Аспирант кафедры общей психологии и психологии развития Института клинической психологии и социальной работы, Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова. 117997, г. Москва, улица Островитянова, 1
[2]Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития Института клинической психологии и социальной работы, Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова. 117997, г. Москва, ул. Островитянова, 1
[1]psy.mikheev@ya.ru, https://orcid.org/0009-0006-1839-1777
[2]chernov_dima@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5404-5325

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления и подходы к изучению процесса смыслообразования, а также анализируются методологические трудности, которые не позволяют целостно и комплексно исследовать это психологическое явление. Указывается, что традиционные подходы основаны на понимании смыслообразования как отражения предметов и явлений действительности и формирования субъективного к ним отношения. В противоположность этим подходам рассматривается структурно-уровневый подход к психике, в котором объективная действительность представлена в психике как метасистема. С точки зрения этого подхода в процессе смыслообразования происходит транспонирование онтологической системы объективной реальности в структуру психики в виде субъективной действительности.

В статье обосновывается мнение о том, что концепт динамической смысловой системы (ДСС), предложенный Л. С. Выготским, как системы, интегрирующей аффективные и когнитивные процессы воедино, обладает огромным объяснительным потенциалом с точки зрения понимания процесса смыслообразования как выстраивания целостной и структурноорганизованной субъективной действительности. Обнаружена фрагментарность изучения ДСС, следствием чего является рассмотрение различных аспектов процесса смыслообразования в рамках отдельных систем разного уровня, качества и направленности. Обосновывается необходимость комплексного и целостного изучения ДСС, основанного на методологии метасистемного подхода. Предлагается общий проект модели ДСС, которая организует процесс транспонирования объективной действительности в психику субъекта в форме субъективной действительности.

Ключевые слова: динамическая смысловая система; значение; метасистемный подход; смыслообразование; смысл; субъективная действительность; метасистема; системный подход

Для цитирования: Михеев И. В., Чернов Д. Н. Проблема целостного понимания и изучения процесса смыслообразования // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 167–179. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-167. https://elibrary.ru/DIZFVJ

Original article

The problem of holistic understanding and study of the process of meaning formation

Ilya V. Mikheev[1], Dmitry N. Chernov[2]
[1]Post-graduate student of the department of general psychology and developmental psychology, the Institute of clinical psychology and social work, Russian national research medical university named after N. I. Pirogov. 117997, Moscow, Ostrovityanova st., 1
[2]Candidate of psychological sciences, associate professor of department of general psychology and developmental psychology, Institute of clinical psychology and social work, Russian national research medical university named after N. I. Pirogov. 117997, Moscow, Ostrovityanova st., 1
[1]psy.mikheev@ya.ru, https://orcid.org/0009-0006-1839-1777
[2]chernov_dima@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5404-5325

© Михеев И. В., Чернов Д. Н., 2025

Abstract. The article concerns the main directions and approaches to the study of the sense formation process, as well as analyzes methodological difficulties that do not allow to conduct a holistic and comprehensive research of this psychological phenomenon. It is pointed out that traditional approaches are based on the understanding of sense formation as a reflection of objects and occurrences of reality and the emergence of a subjective relationship towards them. In contrast to these approaches, it is concerned the structural-level approach to the psyche, in which objective reality is represented in the psyche as a meta-system. From the point of view of this approach, in the process of sense formation, the ontological system of objective reality is transposed into the structure of the psyche in the form of subjective reality.

The article substantiates the opinion that the concept of a dynamic semantic system (DSS), proposed by L. S. Vygotsky, as a system integrating affective and cognitive processes together, has a huge explanatory potential in terms of understanding the process of sense formation as building a holistic and structurally organized subjective reality. The fragmentary nature of the study of DSS has been revealed, which results in consideration of various aspects of the sense formation process within the framework of individual systems of different levels, quality and orientation. The necessity of an integrated and holistic study of the DSS based on the methodology of the metasystem approach is substantiated. A general design of the DSS model is proposed, which organizes the process of transposing objective reality into the subject's psyche in the form of subjective reality.

Key words: dynamic semantic system; meaning; metasystem approach; meaning formation; idea; subjective reality; metasystem; system approach

For citation: Mikheev I. V., Chernov D. N. The problem of holistic understanding and study of the process of meaning formation. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 167-179. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-167. https://elibrary.ru/DIZFVJ

Введение

Проблема смыслообразования – одна из важнейших проблем в отечественной и зарубежной психологии. Вместе с тем она является производной от не менее фундаментального для психологии исследовательского вопроса – изучения и понимания механизмов возникновения субъективной действительности. Для ее обозначения в психологии используются разные понятия: субъективная репрезентация, ментальная репрезентация, когнитивная схема, когнитивная карта, скрипт, образ мира, внутренний мир и т. п. По мнению А. В. Карпова, в настоящий момент в современной психологии не сформировано исчерпывающего представления о процессе формирования субъективной действительности, а значит, и о механизмах ее возникновения [Карпов, 2021]. Это обстоятельство одновременно определяет недостаточную методологическую разработанность проблемы смыслообразования.

Если в лингвистике и философии смыслообразование понимается как процесс установления связи между объектами предметной действительности и их значениями в речи, а сам смысл понимается как «информация, которую знак несет о своем денотате» [Мусхелишвили, 1997, с. 80], то психологическая наука существенно расширила понятие смысла и обогатила понимание процесса смыслообразования, связав его с субъективными и личностными детерминантами. Работы З. Фрейда [Фрейд, 2022] в психоанализе, К. Левина [Lewin, 1926] в гештальтпсихологии, А. Адлера [Adler, 1978] в индивидуальной психологии, В. Франкла [Франкл, 2021] в логотерапии, А. Маслоу [Маслоу, 1999] в гуманистической психологии, Дж. Келли [Kelly, 1955] и его последователей Ш. Харри-Аугштейн [Harri-Augstein, 1978] и Р. Харре [Harre, 1977] в теории личностных конструктов, Л. С. Выготского [Выготский, 2024] в культурно-исторической теории, А. Н. Леонтьева [Леонтьев, 1977] и О. К. Тихомирова [Тихомиров, 1984] в деятельностном подходе отечественной психологии внесли значительный и конструктивный вклад в понимание процесса смыслообразования.

Традиционным для основных психологических направлений является понимание смыслообразования как процесса отражения реальности, в результате которого психика формирует субъективную, «отраженную» действительность. Однако представление о возникновении субъективной действительности путем отражения объективной реальности не позволяет понять и описать процесс формирования субъективных и целостных образов предметов и явлений из простейших их отражений и, тем самым, в полной мере не позволяет раскрыть сложность и многомерность возникающей в процессе субъективного отражения структуры психики.

В связи с этим в начале XXI в. в психологии возникает альтернативная точка зрения на образование субъективной действительности, которая рассматривает объективную реальность как метасистему, которая транспонирующуюся в структуру психики в виде субъективной действительности и определяющую всю специфику содержания психики как системной целостности. При этом

подчеркивается, что чем полнее, адекватнее и точнее соответствует субъективная действительность объективной действительности, то есть чем полнее встроена онтологическая система объективной реальности во всех своих системных проявлениях в психику, тем полнее обеспечиваются предпосылки для решения психикой задач адаптации к этой объективной действительности. Данная точка зрения привела к появлению целостного направления в психологии – метасистемного подхода, в котором представление о психике как отражении объективной реальности закономерно сменяется идеей о встраивании онтологической системы объективной действительности в виде высшего метауровня в субъективную действительность и, далее, представлением о возникновении психики как системы со встроенным метауровнем в виде идеальных репрезентаций реальности [Карпов, 2017б]. Именно смена парадигмы в определении психики, с нашей точки зрения, обеспечивает адекватное решение проблемы смыслообразования.

Цель исследования – рассмотрение и сравнение традиционных и структурно-уровневого подходов к изучению образования субъективной действительности, их ограничений и возможностей. Для достижения поставленной цели были использованы сравнительно-исторический и библиографический методы; источниковедческую базу исследования составили монографии и статьи по проблеме смыслообразования.

В завершении статьи кратко описан проект модели динамической смысловой системы, основанной на представлениях метасистемного подхода, которая организует процесс транспонирования объективной действительности в психику субъекта в форме субъективной действительности.

Методология и методы исследования

В работе используются сравнительно-исторический и библиографический методы исследования проблемы смыслообразования.

Сравнительно-исторический метод исследования позволил проследить основные этапы изучения смыслообразования, обнаружить сходства и противоречия в различных подходах, произвести их сравнение в развитии, выявить ограниченность возможностей этих подходов в решении проблемы смыслообразования и обнаружить те их элементы, которые сохраняют свою актуальность.

Основной задачей библиографического метода в настоящей работе стал анализ существующих научных подходов к проблеме смыслообразования и определение неразработанных методологических «зон» для дальнейшего научного исследования. Авторы использовали исследовательский (аргументативный) вариант библиографического метода для критического рассмотрения имеющихся подходов с целью обосновать преимущества структурно-уровневого подхода по сравнению с иными методологическими подходами в решении проблемы смыслообразования.

В работе представлены общие контуры модели динамической смысловой системы, при построении которой должен использоваться метасистемный подход.

Результаты исследования

Сравнительно-историческое и библиографическое рассмотрение взглядов на проблему смыслообразования, оформившихся в направлениях, которые оказали значительное влияние на развитие психологических знаний, позволяет увидеть в контексте разработки характерных для этих направлений научных вопросов специфику рассмотрения в них этой проблемы. И хотя в рамках этих направлений не было создано целостных концепций смыслообразования, тем не менее их вклад в разработку и исследование проблемы смыслообразования является в настоящий момент определяющим для организации и проведения эмпирических исследований.

Функцией смысла в теории и практике клинического психоанализа является установление связи между имплицитным или эксплицитным намерениями субъекта и его активностью [Nuttin, 1961, p. 9]. З. Фрейд определяет цель психоанализа как выявление истинного смысла симптомов посредством раскрытия их связи с бессознательными намерениями [Фрейд, 2022].

Ориентация клинического психоанализа на психотерапевтическую помощь делает основным предметом психоанализа имплицитное (бессознательное) содержание психики субъекта. С психоаналитической точки зрения бессознательное содержит влечения, детские желания, которые сильно нагружены энергией и стремятся вернуться в сознание, но осмысливаются не полно и искаженно в результате действия цензуры. Имплицитное содержание бессознательного может оказывать влияние на поведение субъекта, делая его деструктивным, саморазрушающим и социально опасным. Основной целью психоаналитической психотерапии становится осознание имплицитного содержания бессознательно-

го. С его точки зрения, имплицитное содержание бессознательного становится эксплицитным тогда, когда оно может быть выражено вербальными средствами [Фрейд, 2022].

Таким образом, несмотря на то, что основным предметом изучения в психоанализе является бессознательное, процесс осмысления его содержания становится основой аналитической психотерапии. В то же время в фокусе внимания психоанализа находится процесс вытеснения, в ходе которого субъект вытесняет из сознания некоторую часть своего жизненного опыта, делая ее бессознательной.

Столкнувшись с необходимостью изучения этих процессов, психоанализ предлагает новый теоретический конструкт – репрезентацию, структурное образование, которое состоит из двух элементов: представление и аффект [Фрейд, 2022]. В психоаналитической литературе нет ясного определения понятия «представление». Для З. Фрейда представление – это мнестический след, знак воспоминания, который ассоциативно связан в памяти с другими мнестическими следами, знаками других воспоминаний. Поэтому представление является психоаналитическим аналогом лингвистического понятия означающего [Лапланш, 1996].

Процесс вытеснения, с точки зрения психоанализа, представляет собой распад (расщепление) структуры репрезентации, в результате которого представление становится содержанием бессознательного, а аффект переживается субъектом. В результате аналитической психотерапии происходит объединение (связывание) представления и аффекта. Оно делает осознаваемыми причины переживаемых аффектов, в том числе тяжелых для субъекта, что и является целью аналитической психотерапии.

Таким образом, психоанализ внес значительный конструктивный вклад в развитие психологических знаний, представив репрезентацию как структуру, содержащую аффективную и когнитивную составляющие. Однако особое внимание психоаналитиков к содержанию бессознательного не позволило раскрыть потенциал теоретического конструкта «репрезентация» и тем самым создать целостную концепцию образования субъективной действительности.

Гештальтпсихология, основным предметом исследования которой было восприятие предметной действительности, внесла значительный вклад в понимание процесса смыслообразования. Основания для такой оценки – следующие.

Во-первых, в гештальтпсихологии смыслообразование понимается как субъективная интерпретация предметов и явлений действительности и является отражением внешнего мира в психике субъекта. При этом внешний мир представляется в виде отдельных объектов, каждый из которых наделяется субъективным смыслом. В связи с этим представлением К. Левин вводит понятие валентности объектов действительности, которая определяется величиной их «требовательного» характера: «Хорошая погода, определенный ландшафт влекут нас к прогулке. Ступеньки лестницы побуждают двухлетнего ребенка подниматься и спускаться; двери побуждают его открывать и закрывать их, мелкие крошки – собирать их; собака – ласкать ее; ящик с кубиками побуждает к игре; шоколад, кусок пирожного хочет быть съеден и т. д.» [Lewin, 1926, s. 60]. «Требовательный» характер объектов вызывает напряжение, которое определяется намерениями, потребностями или незавершенной деятельностью, при этом «требовательные» характеры объектов «действуют как силы поля в том смысле, что они оказывают регулирующие влияния на психические процессы, в частности на моторику» [Lewin, 1926, s. 28]. Таким образом, гештальтпсихология рассматривает «требовательный» характер предметов и явлений объективной действительности как основу формирования оценочного отношения субъекта к ним.

Во-вторых, в гештальтпсихологии эмпирически было доказано, что мы воспринимаем объективную действительность как совокупность целостных образов: визуальных, акустических и т. д. В рамках этого направления был предложен теоретический конструкт – гештальт. Гештальт является не только структурой, включающей отдельные элементы действительности, но имеет качество целого, несводимого к аддитивной совокупности качеств его элементов. По этому признаку гештальт может рассматриваться как образование с системной организацией ее составляющих. В рамках исследований гештальтпсихологов эмпирически доказано, что изучение процесса смыслообразования должно включать в себя не только исследование отдельных элементов объективной действительности, которые физиологически ощущаются субъектом, но и исследование целостных субъективных системноорганизованных психических образов. Предложив и разработав концепцию целостного восприятия объективной действительности, гештальтпсихологи в значительной степени заложи-

ли основы, а частично – и реализовали последовавшую гораздо позже, но уже в «массовом масштабе» трансформацию парадигмы психологических исследований – аналитической в системную [Карпов, 2011].

Однако гештальтпсихология, рассматривая гештальт как систему, без опоры на методологию исследования системноорганизованных структур, не смогла ответить на вопрос о процессе образования гештальтов как целостных систем. По этой же причине гештальтпсихологам не удалось обнаружить интегративные силы, объединяющие отдельные составляющие объективной действительности в системноорганизованную структуру их субъективных репрезентаций.

Процесс смыслообразования как основной предмет исследования не рассматривается в индивидуальной, экзистенциальной и гуманистической психологии. Эти направления объединяет внимание исследователей к личностным детерминантам направленности всех психических процессов в жизни человека, которые, таким образом, определяют личностное отношение человека к предметам и явлениям действительности.

В индивидуальной психологии А. Адлера смысл понимается как связь аффективных переживаний субъекта с его намерениями. А. Адлер связывает их с индивидуальным жизненным планом, основной жизненной целью; по его мнению, «без представления о цели индивидуальная деятельность потеряла бы всякий смысл» [Adler, 1978, s. I5]. Основная жизненная цель, которую А. Адлер называет смыслом жизни, устанавливается в результате решения задач трех «связей», которые стоят перед каждым человеком и определяются объективной необходимостью бытия. А. Адлер выделяет следующие задачи: 1) жизнь человека протекает в условиях, которые требуют от него трудиться и профессионально развиваться; 2) жизнь человека в обществе требует от него установления межличностных отношений и кооперации, определения своего места в обществе; 3) принадлежность человека к одному из полов определяет необходимость установления отношений с противоположным полом [Adler, 1978].

Смысл жизни как психическое явление, которое определяет развитие всех психических процессов, исследуется в предложенной В. Франклом логотерапии. В этом направлении смысл жизни рассматривается как устремление, которое является основным двигателем развития личности [Франкл, 2021]. В. Франкл рассматривал смысл жизни как смысл существования человека, присущий только человеку, так как ни одно животное не озабочено смыслом своего существования. Он считал, что стремление к поиску и реализации человеком смысла жизни является врожденным мотивационным устремлением, которое есть у всех людей и которое является основным двигателем развития личности. Отсутствие смысла является причиной так называемых «ноогенных неврозов» и разных видов отклоняющегося поведения. По мнению В. Франкла, субъект находит свой смысл в объективной действительности и решение этой важнейшей задачи под силу любому человеку, независимо от пола, возраста, интеллекта, образования, характера, среды и религиозности. В отыскании смысла человеку помогает его совесть, «доморальное представление о ценностях, которое предшествует любой конкретной морали» [Frankl, 1975, p. 63].

В гуманистической психологии смыслообразование понимается как установление связи между психическими феноменами субъекта и врожденной потребностью к самоактуализации, которая является основной жизненной задачей и интегрирующим фактором личности [Maslow, 1959]. В процессе самоактуализации субъект обретает смысл своего существования. А. Маслоу пишет: «С одной стороны, складывается впечатление, что у всего человечества есть однаединственная абсолютная ценность – далёкая цель, к которой стремятся все люди. Разные авторы называют её по-разному – самоактуализацией, самоосуществлением, цельностью, психологическим здоровьем, индивидуацией, самостоятельностью, творчеством, продуктивностью, но все они сходятся на том, что эта цель представляет собой осуществление потенциальных возможностей человека, всего, чем только может стать человек, то есть превращение его в полноценного человека» [Маслоу, 1997, с. 153]. Согласно А. Маслоу, самоактуализация возможна в том случае, если субъект посвящает жизнь бытийным ценностям (Б-ценностям): добру, истине, справедливости, красоте, целостности, порядку и т. п. Все другие ценности являются дефицитными (Д-ценности), переживаемыми как потребности в еде, воде и т. п. Бытийные ценности являются врожденными метапотребностями человека; отказ от них приводит к душевным заболеваниям. А. Маслоу пишет: «Если нет ценностей, руководящих жизнью, то можно не быть невротиком, но тем не менее страдать от когнитивных и духовных расстройств, поскольку в определен-

ной степени связь с действительностью искажена и нарушена» [Маслоу, 1999, с. 189].

Таким образом, работы А. Адлера, В. Франкла и А. Маслоу объединяет понимание того, что психика человека интегрируется, хотя и понимаемыми этими авторами по-разному, но, – некоторыми предельными смыслами. При этом если в работах А. Адлера и А. Маслоу смысл жизни определяется решением определенных, общих для многих людей, жизненных задач, – самоактуализации, труда и профессионального развития, нахождения своего места в обществе, любви и брака, то для В. Франкла жизненной задачей является нахождение индивидуального смысла жизни в условиях объективной действительности. Важно отметить, что В. Франкл и А. Маслоу большое значение в нахождении человеком смысла жизни уделяют ценностям. С точки зрения В. Франкла, человек находит смысл жизни на основе ценностей, смысловых универсалий. По мнению А. Маслоу, задача самоактуализации может быть решена на основе Б-ценностей.

Значительным и конструктивным вкладом индивидуальной, экзистенциальной и гуманистической психологии в изучение процесса смыслообразования является раскрытие влияния важных личностных детерминант (смысл жизни, ценности, потребности в самоактуализации и т. п.) на формирование личностного отношения человека к предметам и явлениям действительности. Но структурно-функциональная организация субъективной действительности и процесс ее образования не рассматривались в этих направлениях и более того, – такая задача даже не ставилась.

Дж. Келли в своих работах рассматривает смыслообразование в контексте отражения субъектом объективной действительности посредством индивидуальной системы личностных конструктов. Личностный конструкт – это устойчивая когнитивная модель, выработанная на основе опыта, оценки объективной действительности, посредством которой субъект пытается предсказать изменения в действительности. Адекватность личностного конструкта и его прогностическая точность определяют устойчивость использования его субъектом в отражениях действительности. Развитие личности происходит в результате построения индивидуальной системы конструктов, которая становится средством адаптации субъекта к действительности. Как пишет Дж. Келли, «психологические процессы индивида направляются механизмами предвосхищения им событий» [Kelly, 1955, p. 103].

Предложенная Дж. Келли концепция личностных конструктов развивалась его последователями, среди которых выделяется группа исследователей, рассмотревших не только взаимодействие субъекта с предметами и явлениями внешнего мира, но и социальное взаимодействие с другими субъектами, носителями собственных систем личностных конструктов. В своей психолого-педагогической концепции самообучающейся личности Ш. Харри-Аугштейн и Л. Томас, в отличии от Дж. Келли, подчеркивают социальную, а не индивидуальную природу конструктов и, таким образом, социальную природу смыслов объектов отраженной действительности. Система личностных конструктов является частью социальной системы конструктов. Взаимодействие субъектов в пространстве диалога позволяет каждому из них выстраивать индивидуальные, жизнеспособные и адекватные системы личностных конструктов [Harri-Augstein, 1978].

Еще более категоричен в отношении социальной природы конструктов Р. Харре, который считает, что установившиеся в обществе и субкультуре социальные смыслы объектов и явлений действительности имеют силу законов и полностью детерминируют деятельность отдельного субъекта. Автор пишет: «Именно между социальными смыслами устанавливаются социальные законы, если они есть, и именно из них строятся социальные структуры (patterns)» [Harre, 1977, p. 36].

Значимым и неоспоримым вкладом Дж. Келли и его последователей в развитие представлений о смыслообразовании является раскрытие важной роли конструктов в структурировании субъективной действительности. Гетерогенность субъективной действительности, очевидно, является производной от принципиальной гетерогенности объективной действительности. Система личностных конструктов как связанная совокупность дифференцированных компонентов, является адаптивным инструментом, который позволяет осмысливать предметы и явления объективной действительности не только в целом, но и по частям. Таким образом, объективная действительность репрезентируется в психике гетерогенно, что позволяет субъекту переключать внимание на осмысление отдельных предметов и явлений объективной действительности.

Отметим также, что Дж. Келли и его последователи указали адаптивную причину, по которой образуются личностные конструкты, – это необходимость прогнозировать будущее, то есть

предвидеть результаты поведения в определенных условиях окружающей действительности. Эта необходимость становится интегративной силой, которая объединяет два элемента сходства и элемент различия в единый личностный конструкт.

Однако, несмотря на то, что Дж. Келли и его последователи выделяют несколько функциональных видов личностных конструктов, их структура остается плоской и одноуровневой. Все личностные конструкты имеют единообразную дихотомическую структуру. Представляется, что отсутствие многоуровневой иерархичной структуры личностных конструктов и однородность устройства внутренней структуры самих конструктов в значительной степени противоречит принципу системности психики как сложного многоуровневого и целостного явления.

В отечественной психологии наиболее последовательно проблема изучения смысла как психологического явления и процесса смыслообразования рассмотрена в работах представителей культурно-исторического и деятельностного подходов. Л. С. Выготский в работе «Мышление и речь» рассматривает смыслообразование как процесс сознания и делает вывод, что, изучая процесс смыслообразования, мы имеем возможность изучать структуру и систему сознания и мышления [Выготский, 2024]. В этой работе Л. С. Выготский предлагает понятие динамической смысловой системы (далее – ДСС). По Выготскому, анализ «показывает, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. Он (*анализ – прим. авторов*) показывает, что во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее. Он позволяет раскрыть прямое движение от потребности и побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности, которая является элементарной структурной составляющей целостной личности, ее единицей анализа» [Выготский, 2024, с. 14].

Л. С. Выготский вводит понятие ДСС одним абзацем, который мы, без изъятий, привели выше. После смерти Л. С. Выготского это понятие было надолго забыто и возвращено в поле психологических исследований лишь в 80-е годы XX в. А. Г. Асмоловым, который убедительно показал, что в одном динамическом образовании личности, будь то влечение, диспозиция, установка, отношение, потребность или мотив, не могут быть сконцентрированы свойства личности как целого. Соответственно, единицей анализа личности может быть не отдельное и изолированное динамическое образование личности, а их совокупность, то есть ДСС [Асмолов, 1984].

А. А. Леонтьев предлагает рассматривать ДСС как объяснительное понятие, объединяющее «словоцентристскую» концепцию сознания и деятельностный подход. Он переформулировал основную мысль Л. С. Выготского, приведенную выше: «существует сложная динамическая смысловая система, в которую входит мотивационная (аффективная) сторона, входит воля, входит динамика действия и динамика мышления. И все они могут находиться друг с другом в различных соотношениях; при этом именно их соотношение лежит в основе психического развития ребенка» [Леонтьев, 2001]. Однако, А. А. Леонтьев не устанавливает соотношения, в которых находятся указанные им части ДСС, указывая только на их связь с деятельностью.

Исследование ДСС продолжил Д. А. Леонтьев, который, в отличие от Л. С. Выготского, считает, что личность складывается из нескольких ДСС, каждая из которых имеет направленность на определенный предмет активности или деятельности. Д. А. Леонтьев считает, что концепция ДСС отражает представления о гетерархической группировке иерархически организованных структурных элементов личности [Леонтьев, 2003, с. 235], которые имеют горизонтальные и вертикальные связи, «мотивационные линии» между элементами структуры. Таким образом, ДСС становится инструментом, реализующим «принцип связывания», предложенный М. Ш. Магомед-Эминовым [Магомед-Эминов, 1998], который объединяет множество элементов, образующих личность, в сложные синтетические образования.

Несмотря на то, что понятие ДСС не получило дальнейшего развития в трудах последователей Л. С. Выготского до 80-х годов XX в., его осмысление привело к появлению важного понятия «личностый смысл», которое было предложено А. Н. Леонтьевым. По мнению А. Н. Леонтьева, в значении слова представлена обобщенная социальной группой объективная форма предметов действительности, поэтому оно представляют собой социальное, а не психологическое явление [Леонтьев, 1977]. Сознание субъекта не является функционированием усвоенных

извне общественно выработанных значений, в нем появляется внутреннее отношение субъекта. Соответственно, необходимо различать объективное и субъективное значение. Для того, чтобы «избежать удвоения терминов» необходимо «говорить в последнем случае о личностном смысле» [Леонтьев, 1977, с. 76]. Личностный смысл понимается как явление индивидуального сознания, выражающееся в его субъективно личностной пристрастности, которая, в свою очередь, определяется связью потребностно-мотивационной сферы субъекта с реальностью его жизни в мире [Леонтьев, 1977].

Важно отметить, что истоки понятия личностного смысла обнаруживаются в предложенном Л. С. Выготским понятии переживания [Леонтьев, 2003]. Выготский рассматривает переживание как субъективный и эмоциональный отклик на события действительности: «Переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности. Всякое переживание есть всегда переживание чего-нибудь. Нет переживания, которое не было переживанием чего-нибудь» [Выготский, 1984, с. 382–383]. В свою очередь, А. Н. Леонтьев критикует предложенный Выготским термин «переживание»: «Введение Л. С. Выготским понятия переживания скорее запутывает, чем решает здесь вопрос, так как для того, чтобы раскрыть в психологии действительное единство человеческой личности, нам нужно решительно отказаться от рассмотрения человека как субъекта переживания par excellence. Переживание, будучи вторичным и произвольным фактом, как раз не определяется прямо и непосредственно ни физиологическими свойствами субъекта, ни свойствами самого предмета переживания. То, как я переживаю данный предмет, в действительности определено содержанием моего отношения к этому предмету или, точнее говоря, содержанием моей деятельности» [Леонтьев, 1937/1988, с. 123–124]. А. Н. Леонтьев предлагает понятие личностного смысла, которое, в отличие от понятия переживания в работах Выготского, опосредуется деятельностью, обусловливает отношение субъекта к предметам или явлениям действительности.

Ф. В. Бассин, напротив, критикует концепцию личностного смысла, предложенную А. Н. Леонтьевым, и утверждает, что смысл не является психологической данностью и поэтому функции смыслов не могут быть адекватно раскрыты без связанных с ними переживаниями. По его мнению, исследование процесса смыслообразования должно проводиться на основе идеи неразрывности смысла и переживания. В противном случае, такое исследование превращается в выявление не столько реальных и личностных мотивов, сколько абстрактной логики поведения. Управляющая функция смыслов в таком случае будет искусственно гиперрационализирована, так как смысл, присущий определенному, эмоционально окрашенному переживанию, определяется сильной зависимостью переживаний, не только от сознания, но и от бессознательного [Бассин, 1973].

О. К. Тихомиров и его последователи предложили новое направление в исследовании регуляции мышления и познавательной деятельности, – смысловую теорию мышления. Смысловая теория мышления начала свое развитие с понимания психики как инструмента отражения объективной действительности. Но спустя тридцать лет ее развития О. К. Тихомиров пишет об образовании субъективной действительности как о процессе порождения: «Перед современным отечественным психологом, изучающим природу психического, лежат, по крайней мере, два пути. Один состоит в конкретизации представлений о психике как «отражении реальности», второй – в разработке представлений о психике как порождении новой реальности. Я выбираю второй путь» [Тихомиров, 1992, с. 59].

Действительно, становится очевидным, что отражение действительности не даёт полного понимания процесса смыслообразования. В работах О. К. Тихомирова и его последователей эмпирически доказано, что психика не просто отражает действительность, но активно участвуют в создании и преобразовании смыслов. Представление субъективной действительности как отражения объективной действительности не позволяет понять и описать процесс формирования субъективных и целостных образов предметов и явлений из простейших их отражений.

В смысловой теории мышления обосновывается существование перехода между объективной и субъективной действительностями и образования при этом ценностей и смыслов как особых системных качеств, которые определяют направление развития мыслительной деятельности и актуализируют готовность человека двигаться в этом направлении [Тихомиров, 1984]. Посредством множества ДСС описывается механизм мыслительного процесса, который представляет собой образование и развитие смыслов окружающей действительности в контексте опреде-

ленной ситуации, смысла конечной цели, промежуточных целей и подцелей. С точки зрения И. А. Васильева, ДСС возникает для ведения определенной деятельности, решения некоторой жизненной задачи или проблемной ситуации. При этом в рамках смысловой теории мышления ставится вопрос о необходимости сделать предметом психологии в методологическом значении открытую самоорганизующуюся психологическую систему, в которой ДСС могла бы занять место компонента или подсистемы [Васильев, 2022].

Разработка понятия ДСС как множества систем в рамках смысловой теории мышления, по-видимому, находится в статусе проекта. Однако отметим, что представление смыслообразования как множества отдельных ДСС и наделение каждой из них функцией решения определенной мыслительной задачи является редукцией идеи ДСС Л. С. Выготского как целостного образования к фрагментарному представлению о ней.

Итак, значительным и важным вкладом культурно-исторической теории в развитие знания о процессе смыслообразования стало понятие ДСС. ДСС была предложена как многоуровневая, иерархически структурированная система, функцией которой является образование структурноорганизованных представлений предметов и явления объективной действительности в субъективном плане. К сожалению, необходимо признать, что ДСС исследовалась до сих пор фрагментарно, что привело к рассмотрению не единой ДСС, а множества отдельных систем разного уровня, качества и направленности. Наблюдается попытка редукции процесса смыслообразования и наделение ДСС системообразующей функцией решения задач или, – мышления, но не смыслообразования.

Одновременно, важным достижением культурно-исторической теории стало придание знаку значения инструмента смыслообразования, который полностью меняет этот процесс: «включаясь в поведение, психологический инструмент изменяет все течение и структуру психических функций. Он достигает этого, задавая структуру нового инструментального акта, подобно тому, как техническое орудие изменяет процесс естественной адаптации, определяя вид трудовых операций» [Выготский, 1982, с. 103].

Таким образом, процесс смыслообразования в культурно-исторической теории рассматривается одновременно как системный, организованный динамической системой смыслообразования, и семантический, развивающийся с использованием культурно-исторических инструментов – знаков.

В деятельностном подходе был предложен важный теоретический конструкт – личностный смысл как единица субъективной действительности. Личностный смысл понимается как системоорганизованная структура, которая заключает в себе когнитивную составляющую, содержащую информацию о некотором предмете или явлении действительности, и аффективную составляющую, содержащую личностное отношение к ним субъекта. Одновременно деятельностный подход предлагает мощный инструмент эмпирического исследования смыслообразования на основе методологически разработанной концепции деятельности.

Мы считаем, что проблема смыслообразования может быть разрешена на основе представления о ДСС как единой и целостной системе личности, образующей смысловые структуры, – переживания, личностные смыслы, понятия и т. п., объединяя их аффективные и когнитивные составляющие. В процессе смыслообразования ДСС формирует субъективные представления о предметах и явлениях объективной действительности как системноорганизованных образованиях разного уровня структурной сложности. Уровень структурной сложности субъективных представлений определяется функциональной необходимостью регуляции операций, действий и ведения деятельности в целом. Системно упорядоченная совокупность возникающих при этом смысловых структур образует субъективную действительность.

Такое понимание процесса смыслообразования согласуется со структурно-уровневым подходом, который разрабатывается А. В. Карповым. В соответствии с ним, объективная действительность транспонируется в структуру психики в виде субъективной действительности и становится ее содержанием. В основе этого подхода находится понимание психики как системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Объективная действительность, с которой взаимодействует субъект, является метасистемой – «это означает, что та метасистема, в которую исходно – онтологически – включена психика (то есть система объективной реальности), оказывается представленной в содержании и структуре самой психики – в форме субъективной реальности, в модусе идеального» [Карпов, 2011, с. 197]. Это означает, что объективная действительность имеет экстрасистемную и интрасистемную пред-

ставленность на метасистемном уровне психики в виде субъективной действительности, в виде функциональных моделей, «дубликатов» реальных предметов и явлений. При этом подчеркивается, что чем полнее, адекватнее и точнее соответствует субъективная действительность объективной реальности, тем большие предпосылки обеспечиваются для решения адаптивных задач психики [Карпов, 2011].

Функциональные «дубликаты» предметов и явлений объективной действительности, «не являются, однако, чисто информационными, содержательными образованиями; они имеют в своей совокупности статус структурного уровня в общей организации психики». То есть субъективная действительность «сама начинает подчиняться общим структурно-уровневым закономерностям» [Карпов, 2023, с. 210].

Внутрипсихическая представленность объективной реальности в виде субъективной действительности имеет значительное адаптивное преимущество, так как позволяет подготавливать операции, действия и всю деятельность в целом без непосредственного взаимодействия с объективной действительностью. Этот механизм «обеспечивает сохранность многих качественных спецификаций в условиях отсутствия реального контакта системы с метасистемами. По отношению и к психике, и к личности этот механизм лежит в основе сохранения многомерности и многокачественности “внутреннего мира”, в основе синхронизации и синтезирования многих качественных спецификаций личности, психики (а также ее отдельных компонентов)» [Карпов, 2017а, с. 313]

Однако, важной исследовательской задачей, которая пока не имеет убедительного решения, является понимание процесса трансформации объективной действительности в субъективную реальность [Карпов, 2021]. Представляется, что построение модели ДСС, формирующей представления, «дубликаты» предметов и явлений объективной действительности как системоорганизованных образований, может стать шагом к решению этой проблемы.

Основной целью настоящей работы является рассмотрение различных подходов к изучению образования субъективной действительности и сравнение их с возможностями, которые предоставляет в решении проблемы смыслоообразования структурно-уровневый подход. Заявленная цель работы не позволяет полностью раскрыть создаваемую на основе метасистемного подхода модель ДСС. Это предполагается сделать в дальнейших публикациях. Однако авторы считают уместным в заключение обрисовать очертания, конечно, требующей детальной разработки модели ДСС для того, чтобы показать возможности, которые открываются для исследователя при обращении к структурно-уровневому подходу как методологической основе решения проблемы смыслообразования.

Мы согласны с тем, что смыслообразование имеет двуединую природу: с одной стороны, оно формирует информационную сущность объективной действительности; с другой стороны, является операционным средством психической регуляции деятельности [Карпов, 2017а]. Очевидно, что образование субъективной действительности происходит в условиях жизненного контекста, определяемого деятельностью или комплексом деятельностей, которые ведет субъект.

Ключевым является утверждение, что структура любого психического явления или процесса, связанного с деятельностью, в том числе и смыслообразование, соответствует структурным уровням деятельности [Карпов, 2017б]. Содержание уровней системы смыслообразования структурируется и интегрируется для регуляции соответствующих уровней организации деятельности. Таким образом, в процессе смыслообразования на каждом уровне ДСС формируются психические образования, совокупность которых одновременно представляет собой информационную сущность объективной действительности и которые являются операционным средством регуляции определенного уровня деятельности.

Как было показано выше, Л. С. Выготский рассматривал ДСС как механизм интеграции аффективных и когнитивных процессов, то есть – формирование сложноструктурированных смысловых образований, которые обычно называют: переживаниями, личностными смыслами, понятиями и т. п. Они становятся продукцией элементного, компонентного и системного уровней ДСС и формируются как инструмент психической регуляции, необходимый и достаточный для эффективного выполнения операций, действий и ведения деятельности в целом. Дифференциация в структуре уровней организации деятельности, предложенной А. В. Карповым, метадеятельностного уровня требует выделения в структуре ДСС нового, метасистемного уровня, ставит вопрос об уникальном продукте ДСС на этом уровне и определяет необходимость рас-

крытия управляющей роли этого уровня ДСС в регуляции и трансформации всей этой системы. Таким образом, структура уровней организации деятельности дифференцирует структурные уровни ДСС и качественно определяет их содержание. Сложность внутренней структуры смысловых образований каждого уровня ДСС определяется необходимостью адекватной регуляции соответствующего уровня деятельности.

Связанная совокупность возникающих при этом сложноструктурированных смысловых образований и является субъективной действительностью. Таким образом, объективная действительность получает свое «удвоенное» существование в психике субъекта.

Заключение

В. А. Барабанщиков отмечает, что любое явление необходимо изучать, «не теряя, а учитывая его системные (интегральные) качества, связи с другими явлениями жизни и деятельности субъекта, целостный характер их развертывания во времени, разноуровневость организации. Это условие предполагает разработку концептуальных схем, позволяющих интегрировать эмпирические данные, методы исследования и понятия, принадлежащие к разным научным парадигмам. Их появление открывает возможность новых путей движения в теоретическом пространстве предмета» [Барабанщиков, 2007, с. 97].

Мы считаем, что системный и метасистемный подходы позволят раскрыть феномен смыслообразования в структурном, функциональном и генетическом аспектах, интегрировать и реинтерпретировать эмпирические данные и результаты уже проведенных исследований.

Комплексное исследование ДСС, построенное на этой методологической основе, исследование ДСС как системы смыслообразования субъекта, формирующей смысловые образования, даст возможность выйти за пределы знания об их аддитивной совокупности и может иметь большой объяснительный потенциал. Тем самым процесс смыслообразования как предмет познания может быть понят целостно – как процесс, несводимый к простой сумме реализации его отдельных детерминант. Понимание процесса смыслообразования как функции ДСС может обрести целостность и завершенность и тем самым привести к созданию концепции смыслообразования как гносеологической системы.

Очевидно, что теоретико-методологической основой исследования, которая позволила бы провести комплексное, а не фрагментарное изучение процесса смыслообразования, всех его аффективных и когнитивных составляющих в их совокупности, является (мета)системный подход. Применение методологии системности позволит определить структурно-иерархическую организацию ДСС; обнаружить составляющие ее элементы и компоненты; понять процесс трансформации элементов системы, еще не обладающих свойствами целого, в компоненты системы, уже заключающие в себе на минимальном уровне свойства системного целого; выявить системообразующий фактор ДСС и т. д. Интегративное знание о процессе смыслообразования, полученное с использованием метасистемного подхода, создаст предпосылки для определения новых концептуальных принципов смыслообразования, а также позволит перейти к комплексному системнообусловленному решению практических задач, связанных с проблемой смыслообразования.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 104 с.

2. Барабанщиков В. А. Системный подход в структуре психологического познания // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 1. С. 86–99.

3. Бассин Ф. В. К развитию проблемы значения и смысла // Вопросы психологии. 1973. № 6. С. 13–24.

4. Васильев И. А. Концепция психологической системы как путь к интеграции психологических знаний // Интеграция в психологии: теория, методология, практика : сб. ст. V Всероссийской научно-практ. конф. с междун. участием / под науч. ред. В. А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 157–161.

5. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь. Москва : Юрайт, 2024. 432 с.

6. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Москва : Педагогика, 1984. 433 с.

7. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. Москва : Педагогика, 1982. 487 с.

8. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа информационной деятельности. Ярославль : Филигрань, 2021. 615 с.

9. Карпов А. В. Психика и время: в 2 т. Т. I: История. Методология. Структура. Ярославль : Филигрань, 2023. 700 с.

10. Карпов А. В. Психология сознания: метасистемный подход. Москва : РАО, 2011. 1020 с.

11. Карпов А. В. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд : монография: в 4 т. Т. 2: Системогенез игровой деятельности: методологические и теоретические основы исследования / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков. Москва : Изд. дом РАО ; Ярославль : ЯрГУ, 2017а. 492 с.

12. Карпов А. В. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд : монография: в 4 т. Т. 4: Интегральная концепция системогенеза деятельности / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков. Москва : Изд. дом РАО, 2017б. 445 с.

13. Карпов А. В. Структура и сущность субъективной реальности : монография: в 2 т. Т.: Сенсорика. Процессы. Сознание. Ярославль : Филигрань, 2021. 626 с.

14. Лапланш Ж. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис; пер. с фр. и предисл. Н. С. Автономовой. Москва : Высш. шк., 1996. 623 с.

15. Леонтьев А. А. Лев Семёнович Выготский: проблемы деятельности и личности // Культурно-историческая психология развития : мат. первых чтений памяти Л. С. Выготского / отв. ред. И. А. Петухова. Москва : Смысл, 2001. С. 35–45.

16. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.

17. Леонтьев А. Н. Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского (критическое исследование) (1937) // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 108–124.

18. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. Москва : Смысл, 2003. 487 с.

19. Магомед-Эминов М. Ш. Трансформация личности. Москва : ПАРФ, 1998. 494 с.

20. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. Москва : Смысл, 1999. 424 с.

21. Маслоу А. Психология бытия. Москва : Рефлбук; Киев : Ваклер, 1997. 300 с.

22. Мусхелишвили Н. Л. Значение текста как внутренний образ / Н. Л. Мусхелишвили, Ю. А. Шрейдер // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 79–91.

23. Тихомиров О. К. Замечания рецензента на статью Е. А. Климова «Об амбифлекторной природе психического» // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1992. № 1. С. 51–60.

24. Тихомиров О. К. Психология мышления. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 270 с.

25. Франкл В. Логотерапия и экзистенциальный анализ: статьи и лекции. Москва : Альпина нонфикшн, 2021. 342 с.

26. Фрейд З. Пересмотр теории сновидений. Введение в психоанализ : монография. Москва : АСТ, 2022. 224 с.

27. Adler A. Lebenskenntnis. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1978. 159 s.

28. Harre R. Rules in the explanation of social behavior // Social rules and social behavior / P. Collett (Ed.). Oxford: Blackwell, 1977. P. 28–41.

29. Harri-Augstein S. Reflecting on structures of meaning: a process of learning-to-learn // Personal construct psychology / F. Fransella (Ed.). London etc.: Academic press, 1978. P. 87–101.

30. Frankl V. The Unconscious God. N. Y.: Washington Square Press, 1975. 161 p.

31. Kelly G. The psychology of personal constructs. N. Y.: Norton, 1955. XVIII, 1210 p.

32. Lewin K. Vorsatz, Wille, und Bedürfnis. Berlin: Verlag von Julius Springer, 1926. 92 s.

33. Maslow A. H. New Knowledge in Human Values. N. Y.: Harper & Row, 1959. 336 p.

34. Nuttin J. Tache, reussite et echec: theorie de la conduite humaine. 2 ed. Louvain: Publications Universitaires de Louvain; Paris: Beatrice-Nauwelaerts, 1961. 530 p.

Reference list

1. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования = Personality as a subject of psychological research. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 104 с.

2. Барабанщиков В. А. Системный подход в структуре психологического познания = A systematic approach in the structure of psychological cognition // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 1. С. 86–99.

3. Бассин Ф. В. К развитию проблемы значения и смысла = To the development of the problem of meaning and idea // Вопросы психологии. 1973. № 6. С. 13–24.

4. Васильев И. А. Концепция психологической системы как путь к интеграции психологических = знаний The concept of the psychological system as a way to integrate psychological knowledge // Интеграция в психологии: теория, методология, практика : сб. ст. V Всероссийской научно-практ. конф. с междун. участием / под науч. ред. В. А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С. 157–161.

5. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь = Lectures in psychology. Thinking and speaking. Москва : Юрайт, 2024. 432 с.

6. Выготский Л. С. Собрание сочинений = Collected works: в 6 т. Т. 4. Москва : Педагогика, 1984. 433 с.

7. Выготский Л. С. Собрание сочинений = Collected works: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. Москва : Педагогика, 1982. 487 с.

8. Карпов А. В. Методологические основы психологического анализа информационной деятельности = Methodological foundations of psychological analysis of information activity. Ярославль : Филигрань, 2021. 615 с.

9. Карпов А. В. Психика и время = Psyche and time: в 2 т. Т. I: История. Методология. Структура. Ярославль : Филигрань, 2023. 700 с.

10. Карпов А. В. Психология сознания: метасистемный подход = Psychology of consciousness: metasystem approach. Москва : РАО, 2011. 1020 с.

11. Карпов А. В. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд = Activity systemogenesis. Game. Teaching. Labour : монография: в 4 т. Т. 2: Системогенез игровой деятельности: методологические и теоретические основы исследования / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков. Москва : Изд. дом РАО ; Ярославль : ЯрГУ, 2017а. 492 с.

12. Карпов А. В. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд = Activity systemogenesis. Game. Teaching. Labour : монография: в 4 т. Т. 4: Интеграль-

ная концепция системогенеза деятельности / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков. Москва : Изд. дом РАО, 2017б. 445 с.

13. Карпов А. В. Структура и сущность субъективной реальности = Structure and essence of subjective reality : монография: в 2 т. Т.: Сенсорика. Процессы. Сознание. Ярославль : Филигрань, 2021. 626 с.

14. Лапланш Ж. Словарь по психоанализу = Dictionary of psychoanalysis / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис ; пер. с фр. и предисл. Н. С. Автономовой. Москва : Высш. шк., 1996. 623 с.

15. Леонтьев А. А. Лев Семёнович Выготский: проблемы деятельности и личности = Lev Semyonovich Vygotsky: problems of activity and personality // Культурно-историческая психология развития : мат. первых чтений памяти Л. С. Выготского / отв. ред. И. А. Петухова. Москва : Смысл, 2001. С. 35–45.

16. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность = Activity. Consciousness. Personality.2-е изд. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.

17. Леонтьев А. Н. Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского (критическое исследование) (1937) = The doctrine of the environment in the pedological works of L. S. Vygotsky (critical research) (1937) // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 108–124.

18. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности = Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality. 2-е изд., испр. Москва : Смысл, 2003. 487 с.

19. Магомед-Эминов М. Ш. Трансформация личности = Personality transformation. Москва : ПАРФ, 1998. 494 с.

20. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы = New frontiers of human nature. Москва : Смысл, 1999. 424 с.

21. Маслоу А. Психология бытия = Psychology of being. Москва : Рефл-бук; Киев : Ваклер, 1997. 300 с.

22. Мусхелишвили Н. Л. Значение текста как внутренний образ = Text value as an internal appearance / Н. Л. Мусхелишвили, Ю. А. Шрейдер // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 79–91.

23. Тихомиров О. К. Замечания рецензента на статью Е. А. Климова «Об амбифлекторной природе психического» = Reviewer's comments on the article by E. A. Klimov «On the ambient nature of the mental» // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1992. № 1. С. 51–60.

24. Тихомиров О. К. Психология мышления = Psychology of thinking. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 270 с.

25. Франкл В. Логотерапия и экзистенциальный анализ: статьи и лекции = Logotherapy and existential analysis: articles and lectures. Москва : Альпина нонфикшн, 2021. 342 с.

26. Фрейд З. Пересмотр теории сновидений. Введение в психоанализ = Revising the dream theory. Introduction to psychoanalysis : монография. Москва : АСТ, 2022. 224 с.

27. Adler A. Lebenskenntnis. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1978. 159 s.

28. Harre R. Rules in the explanation of social behavior // Social rules and social behavior / P. Collett (Ed.). Oxford: Blackwell, 1977. P. 28–41.

29. Harri-Augstein S. Reflecting on structures of meaning: a process of learning-to-learn // Personal construct psychology / F. Fransella (Ed.). London etc.: Academic press, 1978. P. 87–101.

30. Frankl V. The Unconscious God. N. Y.: Washington Square Press, 1975. 161 p.

31. Kelly G. The psychology of personal constructs. N. Y.: Norton, 1955. XVIII, 1210 p.

32. Lewin K. Vorsatz, Wille, und Bedürfnis. Berlin: Verlag von Julius Springer, 1926. 92 s.

33. Maslow A. H. New Knowledge in Human Values. N. Y.: Harper & Row, 1959. 336 p.

34. Nuttin J. Tache, reussite et echec: theorie de la conduite humaine. 2 ed. Louvain: Publications Universitaires de Louvain; Paris: Beatrice-Nauwelaerts, 1961. 530 p.

Статья поступила в редакцию 12.09.2025; одобрена после рецензирования 10.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 12.09.2025; approved after reviewing 10.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Научная статья
УДК 159.9.07
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-180
EDN: DKBSZU

Образ семьи у детей младшего школьного возраста после развода родителей

Людмила Николаевна Шушкина
Заведующий сектором психологического консультирования, супервизии и кадровой поддержки Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования, Российская академия образования.
119121, г. Москва, ул. Погодинская, 8
gniteevaln@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0007-6208-4245

Аннотация. Более полувека тема развода является широко исследуемой в социально-психологических науках по всему миру. При этом развод остаётся острой социальной проблемой, активный поиск решений которой продолжается. Изучению образа семьи у детей разведённых родителей в современных исследованиях уделяется мало внимания. Тем не менее исследование особенностей отражения в сознании детей ситуации развода и характера семейных отношений имеет важное практическое значение для оценки их психологического благополучия. В статье представлены результаты эмпирического исследования, цель которого заключалась в выявлении особенностей образа семьи у детей младшего школьного возраста после развода родителей. В исследовании приняли участие 44 ребёнка младшего школьного возраста: 22 ребёнка из разведённых семей и 22 – из полных семей. Формирование групп испытуемых осуществлялось по принципу парного подбора. В качестве метода исследования образа семьи использовался рисуночный тест «Рисунок семьи» с беседой по рисунку. Для сбора информации об особенностях семенной ситуации и реальном составе семьи проводилось полуструктурированное интервью с матерями школьников и классными руководителями. Анализ эмпирического материала позволил выявить характерные черты образа семьи у детей младшего школьного возраста после развода родителей: (1) идеализация образа семьи в результате действия механизмов защиты в условиях психотравмирующей ситуации развода; (2) потеря отцовской фигурой «главенствующей» роли в иерархии семейных отношений с последующим изменением иерархии в отношениях между членами разведённой семьи; (3) увеличение эмоциональной дистанции между фигурами отдельно проживающего отца и ребёнка. Результаты исследования дополняют знания об особенностях образа семьи у детей младшего школьного возраста с опытом развода родителей и имеют теоретическое значение для возрастной, педагогической и семейной психологии. Тем не менее исследование имеет ряд ограничений, преодоление которых является вектором его развития.

Ключевые слова: образ семьи; развод; психологические последствия развода; дети младшего школьного возраста; диагностика семейных отношений; проективные тесты; рисунок семьи

Для цитирования: Шукшина Л. Н. Образ семьи у детей младшего школьного возраста после развода родителей // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 180–190. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-180. https://elibrary.ru/DKBSZU

© Шукшина Л. Н., 2025

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATION ENVIRONMENTS

Original article

Representation of family in younger school-aged children after parental divorce

Lyudmila N. Shushkina
Head of the department of psychological counseling, supervision and personnel support of the Federal resource center for psychological services in the higher education system of the Russian academy of education. 119121, Moscow, st. Pogodinskaya, 8
gniteevaln@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0007-6208-4245

Abstract. For more than half a century, divorce has been widely studied in social and psychological sciences worldwide. Nevertheless, it remains a pressing social issue, with ongoing efforts to address its consequences. Contemporary research has given limited attention to children's representations of family after parental divorce. Yet, understanding how children perceive divorce and family relationships is of practical importance for assessing their psychological well-being. The article presents the results of an empirical study aimed at identifying the representation of family in younger school-aged children after parental divorce. The study involved 44 younger school-aged children: 22 from divorced families and 22 from intact families. Groups were formed using pair matching. To explore family representation, the «Family Drawing» projective test was applied, followed by a semi-structured interview based on the drawings. Additional interviews were conducted with mothers and class teachers to obtain information about the actual family situation and structure. Analysis revealed several characteristic features in children's family representations after parental divorce: (1) idealization of the family image as a defense mechanism against the traumatic experience of divorce; (2) loss of the father's dominant role in the family hierarchy, with subsequent restructuring of relationships; (3) increased emotional distance between father and child. The study enhances understanding of younger school-aged children's family representations after parental divorce and has theoretical significance for developmental, educational, and family psychology. The limitations identified provide directions for further research.

Key words: representation of family; divorce; psychological consequences of divorce; younger school-aged children; family relationship diagnosis; projective tests; family drawing

For citation: Shushkina L. N. Representation of family in younger school-aged children after parental divorce. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 180-190. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-180. https://elibrary.ru/DKBSZU

Введение

На сегодняшний день развод является острой социальной проблемой во многих странах. Ежегодные данные официальной мировой статистики по разводам демонстрируют развитие и выраженность кризиса, который в современном обществе претерпевает институт брака и семьи. Процент семей, переживающих развод, растёт, а следовательно, численность детей, сталкивающихся с ситуацией развода родителей, увеличивается. Согласно информации, предоставленной ВЦИОМ, в 2024 г. в России на 8 зарегистрированных браков пришлось 10 юридически оформленных разводов. В последние годы среди населения прослеживается тенденция рассматривать развод в качестве естественного способа прекращения брачных отношений, для реализации которого наличие детей в семье не является препятствием [Гулакова, 2021; Дубоносова, 2022].

Вместе с тем более полувека специалисты в области семейной психологии и психологии развития занимаются исследованием особенностей реакций детей разного возраста на развод родителей. Столь продолжительный интерес специалистов к данной проблеме связан с высокой социальной значимостью вопроса. По данным многочисленных исследований, дети разведённых супругов составляют группу риска по возникновению широкого спектра как психологических проблем, так и психических расстройств в послеразводный период [Головко, 2023; Лаврова, 2022; Матвеева, 2023; Amiri, 2021; Dijka, 2021; Kabyn, 2023; Liu, 2021; Odis, 2021; Olărescu, 2024; Sarmadi, 2023]. В частности дети школьного возраста составляют группу риска по развитию школьной дезадаптации [Amato, 2014; Suprianto, 2024]. С характером последствий развода для членов распавшейся семьи, в свою очередь, связаны задачи, которые ставят перед собой исследователи феномена развода в

течение последней четверти века. Так, современные исследования «имеют явную практическую направленность» [Гнитеева, 2020, с. 342]. Внимание учёных сосредоточено преимущественно на выявлении факторов риска и защиты от негативных последствий развода, а также на оценке эффективности различных видов помощи, оказываемой семьям, переживающим ненормативный кризис. В то же время, несмотря на разработку эффективных способов стандартизации данных, полученных с помощью проективных методик, у исследователей есть явная тенденция отдавать предпочтение валидным стандартизированным методам, позволяющим получить достоверные данные [Гнитеева, 2020]. В результате, количество зарубежных и отечественных исследований, направленных непосредственно на изучение образа семьи у детей разведённых родителей крайне мало.

Тем не менее в немногочисленных работах, так или иначе затрагивающих вопрос отражения ситуации развода в сознании детей и подростков, показано, что изучение образа семьи у детей разведённых родителей имеет важное практическое значение для оценки их психологического благополучия. Российские и иностранные авторы указывают на взаимосвязь между характером выполнения теста «Рисунок семьи» и проблемами, которые испытывают дети из разведённых семей [Соколикова, 2009; Терёхина, 2010; Goldner, 2012; Carmela, 2019; Mirivahid, 2016; Roe, 2006; Vladislav, 2017]. В частности присутствие странных объектов на рисунках, пропуски неожиданных элементов в фигурах людей и отсутствие феминных признаков в изображениях женских фигур коррелируют с расстройствами эмоционального и поведенческого характера [Goldner, 2012]. Пропуски в рисунках фигур родных братьев и сестёр, отца или изображение одной фигуры матери связаны с трудностями адаптации детей к новой семейной ситуации после развода [Roe, 2006]. Преобладающие образы потерянной матери и отсутствующего или агрессивного, доминирующего отца в репрезентации родительских фигур отражают переживаемые детьми тревогу, грусть, страх агрессии [Vladislav, 2017]. Ввиду этого проведение такого рода исследований с практической точки зрения целесообразно и обосновано. Выявление особенностей образа семьи у детей младшего школьного возраста после развода родителей являлось **целью** настоящего исследования.

Материалы и методы исследования

Выборка. В исследовании принимали участие две группы детей младшего школьного возраста, обучающихся в 1-х и 2-х классах двух московских общеобразовательных школ Юго-Западного округа. Основную группу составили 22 ребёнка из разведённых семей (11 мальчиков и 11 девочек, средний возраст на момент исследования – 8,2 г.). В группу сравнения вошли 22 ребёнка (11 мальчиков и 11 девочек) из полных семей (средний возраст – 8,4 г.). Подбор испытуемых в группы осуществлялся по принципу парного подбора (pair matched), так чтобы у участников двух групп совпадали пол и класс, а возраст отличался не более чем на 4 месяца. На момент проведения исследования испытуемые основной группы проживали совместно с матерью, 9 из 22 респондентов имели отчимов. Отец в течение длительного времени (от года и более) проживал отдельно. Частота встреч детей с отцом варьировалась от полного их отсутствия в течение продолжительного времени или редких встреч до регулярных поездок к отцу на выходные. Испытуемые группы сравнения проживали вместе с обоими родителями.

Методы сбора данных. Для исследования образа семьи применялся рисуночный тест «Рисунок семьи» с беседой по рисунку. В беседе детям предлагалось ответить на следующие вопросы: «Скажи, кто тут нарисован?», «Где они находятся?», «Что делает каждый из тех, кого ты нарисовал?», «Какое у каждого из них настроение?», «Кто из нарисованных людей самый счастливый? Почему?», «Кто из них самый несчастный? Почему?» [Бодалёв, 2004; Венгер, 2003]. После опроса с детьми проводилось обсуждение шести ситуаций, направленных на выявление позитивных и негативных чувств к членам семьи: «1. Представь себе, что у тебя есть два билета в цирк. Кого бы ты позвал с собой? 2. Представь, что вся твоя семья идёт в гости, но один из вас заболел и должен остаться дома. Кто он? 3. Ты строишь из конструктора дом (вырезаешь бумажное платье для куклы), и у тебя плохо получается. Кого позовёшь на помощь? 4. Ты имеешь билетов (на один меньше, чем членов семьи) на интересный фильм. Кто останется дома? 5. Представь себе, что ты попал на необитаемый остров. С кем бы ты хотел там жить? 6. Ты получил в подарок интересное лото. Вся семья села играть, но вас одним человеком больше, чем надо. Кто не будет играть?» [Бодалёв, 2004, с. 298–299]. Обследование детей проводилось в инди-

видуальной форме в рамках одной встречи на базе школ. Для получения информации о реальном составе семьи и особенностях семейной ситуации после психодиагностического исследования детей проводилось короткое полуструктурированное интервью с матерями и классными руководителями.

Статистическая обработка данных. Статистический анализ данных исследования проводился в программе Statistica 7.0 (StatSoft, Inc. 1984–2004). Для статистической обработки полученных результатов применялась описательная статистика (выборочные характеристики, таблицы частот), анализ различий при помощи непараметрического критерия согласия хи-квадрат. Статистическому анализу результатов методики «Рисунок семьи» предшествовал анализ характера выполнения детьми проективного теста. В результате анализа были выделены параметры, частота встречаемости которых затем сопоставлялась в группах сравнения. При определении критериев для анализа выполнения рисунков мы опирались на опыт зарубежных коллег [Carmela, 2019].

Результаты исследования

Для анализа выполнения рисуночного теста участниками основной группы и группы сравнения нами было выделено 28 критериев оценки рисунков: 6 характеристик, касающихся характера выполнения рисунков, и 22, относящихся непосредственно к содержанию рисунков (таблица 1). Анализ беседы по рисунку осуществлялся по 13-ти критериям (таблица 2). Соответственно, изучение различий между группами проводилось по 41 критерию, каждый из которых описывался посредством определённого набора переменных.

Таблица 1.

Критерии оценки рисунков и анализируемые переменные

Характер выполнения		
Комментарии во время выполнения	**Темп выполнения**	**Старательность выполнения**
отсутствуют	низкий	отсутствует
редкие	средний	выражена
многочисленные	высокий	чрезмерна
Сила нажима на карандаш	**Стирание ластиком**	**Штриховка фигур**
слабый	отсутствует	отсутствует
средний*	редкое	минимальная
сильный/чрезмерный	частое	выраженная
Содержание рисунков		
Первая по порядку рисования фигура	**Порядок рисования фигуры матери**	**Порядок рисования фигуры отца**
мать	1	**1#**
отец#	2	2
сам ребёнок	3	3
сиблинг	4	4
бабушка/дедушка	5	5
отчим	6	нет фигуры отца
Порядок рисования фигуры самого ребёнка	**Порядок рисования фигуры отчима**	**Количество фигур людей на рисунке**
1	1	3
2	2	4
3	3	5
4	4	6
5	5	7
нет фигуры себя	нет фигуры отчима	8
Пропуски фигур членов семьи в рисунке	**Добавление фигур в состав семьи в рисунке**	**Расположение группы фигур на листе**
мать	бабушка, дедушка, совместно не проживающие	вверху
отец		внизу
сиблинг/сиблинги	другие родственники	слева
совместно проживающие бабушка / дедушка	друзья	справа
сам ребёнок	домашние питомцы	в углу
отсутствуют	отсутствует	посередине
Расположение фигуры ребёнка на листе	**Самая близкая фигура к фигуре ребёнка**	**Расположение фигур матери и отца**
посередине	мать	находятся далеко друг от друга

справа	**отец***	находятся близко к друг другу
слева	сиблинг	образуют пару (держатся за руки)
в углу	бабушка/дедушка	**между фигурами родителей находится фигура ребёнка***
нет фигуры ребёнка	отсутствует	нет фигуры отца
Размер рисунка	**Характер изображения**	**Подписи на рисунке**
маленький*	схематическое	отсутствуют
средний	детализированное	подписано часть фигур
крупный*	излишне детализированное	подписаны все фигуры
занимает обе стороны листа		
Самая крупная фигура	**Самая мелкая фигура**	**Наиболее прорисованная фигура**
мать	мать	мать
отец***	отец	отец
сам ребёнок	сам ребёнок	сам ребёнок
сиблинг	сиблинг	сиблинг
бабушка/дедушка	бабушка/дедушка	бабушка/дедушка
отчим	отчим	отчим
отсутствует	отсутствует	отсутствует
Пропуски в изображении людей, частей тела	**Дифференциация мужских и женских фигур в рисунке**	**Характер эмоций у изображённых на рисунке людей**
отсутствуют	**отсутствует**[#]	положительные
пропущены такие части, как уши, пальцы, шея	явная	и положительные, и отрицательные
отсутствуют тело и конечности	нет мужских фигур	нет изображения эмоций
Наличие в рисунке посторонних объектов		
дом		
солнце, небо		
линия внизу		
предметы		
нет		

Условные обозначения:
** – различия между группами по данному параметру значимы на уровне p<0,05;*
*** – различия значимы на уровне p<0,005;*
**** – различия значимы на уровне p<0,0005;*
 # – различия незначимы, но наблюдается тенденция к значимости различий на уровне p<0,1. Жирным шрифтом выделены переменные, по которым имеются статистически значимые различия или наблюдается тенденция к значимости различий.

Таблица 2.

Критерии оценки содержания беседы и анализируемые переменные

Ответы на вопросы				
Где и что делают	**В хорошем настроении**	**В плохом настроении**	**Самый счастливый**	**Самый несчастный**
находятся в одном месте, каждый делает что-то своё (функции чётко распределены)	мать	мать	сам ребёнок	сам ребёнок
	отец	отец	мать	мать
	оба родителя	оба родителя	отец	отец
	сам ребёнок	сам ребёнок	сиблинг	сиблинг
	сиблинг	сиблинг	бабушка	бабушка
находятся в одном месте, но как таковой деятельности нет	бабушка	бабушка	дедушка	дедушка
	дедушка	дедушка	все	никто
	вся семья**	вся семья	ребёнок и мать	бабушка и дедушка
	дети	дети	питомец	отчим
находятся в разных местах, указание деятельности отсутствует	родители с ребёнком	родители с ребёнком	никто	
	отчим	отчим	дети	
	никто	никто	отчим	
Обсуждение ситуаций				
Ситуация 1-6	**Повторный отрицательный выбор (более 1 раза в ситуациях 2, 4, 6)**		**Повторный положительный выбор (более 1 раза в ситуациях 1, 3, 5)**	
мать	**отец**[#]		мать	
отец	сиблинг		отец	
сам ребёнок	бабушка		сиблинг	
сиблинг	дедушка		бабушка	
бабушка	сам ребёнок		повторяющиеся выборы отсутствуют	
дедушка	никого			
оба родителя	другие родственники			

родители и родственники	отчим	
другие родственники	повторяющиеся исключения отсутствуют	
отчим		
никто		

Условные обозначения:
*** – различия значимы на уровне p<0,005;*
 # – различия незначимы, но наблюдается тенденция к значимости различий на уровне p<0,1. Жирным шрифтом выделены переменные, по которым имеются статистически значимые различия или наблюдается тенденция к значимости различий.

Сначала отметим сходства в выполнении методики между детьми основной группы и группы сравнения. Задание младшими школьниками выполнялось преимущественно в среднем темпе, старательно, молча или с редкими комментариями, без большого количества исправлений и без закрашивания фигур. Первой по порядку рисования чаще всего была мужская фигура (отец, отчим) или фигура самого ребёнка; фигура матери обычно была второй или третьей. На рисунках самыми мелкими изображались детские фигуры, крайне редко – взрослые; при этом изображение матери никогда не было мелким. Практически в половине случаев (21 из 44) самой близкой фигурой к ребёнку изображалась мать. Общее количество фигур на рисунке варьировалось преимущественно от 3-х до 6-ти. Как пропуски, так и добавления «посторонних» в состав семьи преимущественно отсутствовали. Изображения людей чаще были детализированными, но при этом с пропуском «мелких» частей тела (ушей, шеи, пальцев). В основном изображались положительные эмоции у членов семьи. В беседе по рисунку дети в большинстве случаев говорили, что все члены семьи находятся в одном месте, и описывали их занятия, опираясь на функциональное распределение деятельности в семье. В качестве самого счастливого в семье дети чаще всего называли самих себя, реже – мать. На вопрос, кто в семье является самым несчастным, школьники чаще отвечали, что никто (24 ответа из 44) или сиблинг (7 из 44).

В результате проведённых сравнений по критерию согласия хи-квадрат значимые различия между группами были выявлены по следующим 5 основным критериям: «сила нажима на карандаш», «размер рисунка», «самая крупная фигура», «самая близкая фигура к фигуре ребёнка», «расположение фигур матери и отца» (таблица 1). Так, у детей из разведённых семей при выполнении рисуночного теста достоверно чаще встречались случаи усиления или ослабления нажима на карандаш, чем у их сверстников без опыта развода родителей (14 vs. 6 детей). Этот результат может косвенно указывать на большее волнение детей с опытом развода в семье во время тестирования.

Крупные по размеру рисунки (занимающие больше 2/3 листа) встречались только в группе детей разведённых родителей (у 6 человек), в то время как в группе детей из семей без опыта развода больше половины рисунков были мелкими (меньше 1/3 листа). Это наблюдение может косвенно указывать на стремление детей из разведённых семей идеализировать образ своей семьи.

Дети без опыта развода родителей существенно чаще, чем дети из группы сравнения, изображали самой крупной фигуру отца (13 vs. 2). Это различие оказалось наиболее значимым при анализе рисунков: $p<0,0005$. При этом фигура отца в нескольких случаях (6 из 22) была ещё и самой близкой к фигуре ребёнка, что вовсе не встречалось у детей основной группы. В дополнение к этому дети из семей без опыта развода значимо чаще, чем дети из разведённых семей, изображали себя между родителями (9 vs. 2, причём у этих двух детей родители развелись сравнительно недавно – не более полутора лет назад). Можно предполагать, что изображение фигуры отца самой крупной является отражением в восприятии ребёнка иерархии в нуклеарной семье. В результате развода иерархические отношения в семье претерпевают изменения. Из-за этих изменений фигура отца «исключается» ребёнком из новой системы иерархии, и «главенствующая» роль отца переходит к другому члену семьи. Также расположение себя между родительскими фигурами является характерным для детей из семей без опыта развода. В то время как аналогичное расположение себя у детей разведённых родителей, вероятно, обусловлено отрицанием ситуации развода и/или желанием восстановить недавно распавшуюся семью.

Помимо статистически значимых различий между группами исследования, можно рассмотреть различия, которые находятся на уровне тенденции ($p<0,1$). Поскольку исследование проведено на небольшой выборке, различия, которые не достигли уровня значимости, могут оказаться

важными при сопоставлении с данными литературы и для дальнейших исследований.

Различия между группами на уровне тенденции ($p<0,1$) наблюдались по следующим основным критериям: «первая по порядку рисования фигура», «порядок рисования фигуры отца», «дифференциация мужских и женских фигур в рисунке» (таблица 1).

Дети из семей без опыта развода чаще первой изображали фигуру отца, в то время как дети из разведённых семей – себя или отчима. Отметим, что четверо детей, изобразивших отчима первым, входили в подгруппу детей, у которых можно констатировать функциональную замену отца отчимом (7 человек). Критерии функциональной замены отца отчимом в нашей работе были следующими: (1) родители давно развелись (развод пришёлся на младенческий или ранний возраст ребёнка); (2) у ребёнка в течение длительного времени отсутствует какое-либо общение с отцом (регулярные встречи с отцом были только у одного ребёнка из четырёх); (3) ребёнок называет отчима папой. По данным литературы, функциональная замена отца отчимом характерна для семей, переживших развод, когда мать вступает в повторный брак [Терёхина, 2010]. Порядок рисования фигур, предположительно, отражает и значимость фигуры, и её место в семейной иерархии. Из этого можно заключить, что у детей разведённых родителей, которые рисовали отчима первым, отчим занял иерархическое место отца. Для сравнения: в обеих группах мать изображалась преимущественно второй или третьей по порядку, но очень редко первой (2 случая в основной группе и 5 – в контрольной). Все эти факты в сочетании можно интерпретировать как пропуск опустевшего места отца в семейной иерархии детьми из разведённых семей.

Неожиданным оказалось более частое отсутствие различий в изображении мужских и женских фигур у детей без опыта развода родителей. Так, 8 из 22 детей из группы сравнения изображали мужские и женские фигуры однотипно, тогда как в основной группе было только 3 аналогичных случая. Этот факт можно объяснить тем, что при разводе супружеская пара распадается, ребёнку приходится выстраивать отношения отдельно с каждым из родителей. В результате фокус внимания ребёнка перемещается на различия между отцом и матерью. Такой ребёнок быстрее учится дифференцировать индивидуальные свойства родителей, в том числе поло-ролевые характеристики.

Что касается беседы по рисунку, то были обнаружены два эффекта (таблица 2). Значимое различие между группами было выявлено в ответах на вопрос относительно настроения изображенных на рисунке членов семьи. Несмотря на то, что детям обеих групп было свойственно приписывать (как и изображать) преимущественно положительное настроение членам семьи, дети из разведённых семей достоверно чаще говорили, что «у всех хорошее настроение» (19 vs. 13). Это различие оказалось вторым по значимости при анализе рисунков: $p<0,005$. Для обеих групп детей характерно давать социально желательные ответы, но эта склонность более свойственна детям разведённых родителей. Вероятно, усиление проявлений социальной желательности в поведении у детей из разведённых семей происходит в результате действия механизмов психологической защиты в условиях психотравмирующей ситуации развода (в частности – компенсация, отрицание, вытеснение). Это наблюдение и его интерпретация согласуются с данными литературы об идеализации образа семьи у детей разведённых родителей вследствие действия механизмов психологической защиты (избегание, отрицание) [Терёхина, 2010; Vladislav, 2017].

На уровне тенденции группы младших школьников различались между собой по переменной «повторные исключения одного и того же члена семьи», в которую входили ответы на вопросы-ситуации, провоцирующие осуществить исключение одного из членов семьи (таблица 2) [Бодалёв, 2004]. Дети без опыта развода родителей на вопросы, требующие сделать «отрицательный выбор», исключали отца чаще, чем дети разведённых родителей (7 vs. 2). Предположительно, у ряда детей из семей без опыта развода отношения с отцом характеризуются эмоциональным напряжением, а возможно, и наличием конфликта. Эмоциональное напряжение в отношении фигуры отца у детей, в свою очередь, может быть связано с функциональной ролью отца в семейной системе (введение и поддержание правил, наказания), а также повышенным уровнем агрессии в повседневном поведении в силу гендерных особенностей. У детей из разведённых семей вследствие другой семейной ситуации общение с отцом не носит столь частый характер, контроль и воспитательное воздействие меньше, напряжение в общении ниже. «Воскрес-

ный папа» не так сильно устаёт от ребёнка, как отец, с которым ребёнок постоянно живёт. В итоге эмоциональное напряжение ребёнка в отношении фигуры отца в семье без опыта развода может быть выше, чем в разведённой семье.

В дополнение к этому мы считаем важным отметить то, что встречалось в выполнении рисуночного теста у детей из разведённых семей и полностью отсутствовало у детей из полных семей:

– пропуск фигуры отца (3 случая);

– пропуск себя (4 случая);

– отсутствие более крупной по размеру фигуры, чем остальные (4 случая);

– присутствие помимо человеческих фигур предметов (4 случая);

– в беседе по рисунку при ответе на вопросы, где находятся и что делают изображённые члены семьи, указание в качестве местонахождения разных мест для каждого члена семьи с отсутствием конкретизации рода их занятий (4 случая);

– исключение разных родственников, не входящих в нуклеарную семью, в ответ на вопросы, требующие сделать «отрицательный выбор» в пользу одного из членов семьи (3 случая).

Отметим, что несмотря на то, что исключение себя из образа семьи – очень заметный факт, который выступает как маркер семейного неблагополучия ребёнка, нам не удалось найти связь между пропуском себя на рисунках и какими-либо имеющимися сведениями о детях.

Обсуждение результатов исследования

Результаты данного исследования образа семьи у детей младшего школьного возраста после развода родителей в целом соотносятся с данными литературы об особенностях образа семьи у детей из разведённых семей, а также о возрастных особенностях детей младшего школьного возраста [Будинайте, 2011; Кулиш, 2005; Терёхина, 2010; Goldner, 2012; Mirivahid, 2016; Vladislav, 2017].

На основе данных исследования было установлено, что среди психологических особенностей детей младшего школьного возраста на первый план выступает высокая социальная желательность, определяющая не только характер поведения детей во время тестирования, но и характер выполнения методик, в частности – содержание ответов на вопросы, касающиеся как собственного благополучия, так и отношений с близкими. В результате выраженной ориентации младших школьников на социальные нормы образ собственной семьи часто приобретает черты идеального образа. Помимо этого, высокой значимостью для младших школьников обладает взаимодействие членов семьи в рамках общей деятельности. Собственная семья воспринимается младшими школьниками через призму распределения функциональных ролей. Себя младшие школьники идентифицируют как занятых учёбой учеников или играющих детей. Примечательно, что у всех детей образ себя в семье не был связан с семейными обязанностями. Вероятно, этот факт, с одной стороны, отражает статус детей в семьях (учащихся, детей), с другой стороны, распространённую в настоящее время среди родителей тенденцию не обременять детей обязанностями по дому. На наш взгляд, отсутствие вовлеченности детей в семейный быт является неблагоприятным фактором как для развития самих детей, так и для благополучия семьи в целом. В подростковом и юношеском возрастах неготовность повзрослевших детей выполнять обязанности по дому часто является причиной семейных конфликтов.

Говоря о специфике образа семьи у детей после развода родителей, мы можем отметить, вслед за другими авторами, что семьи, переживающие развод, очень разные, и опыт развода для каждой отдельной семьи уникален [Будинайте, 2011; Amato, 2014]. По этой причине отражение развода в восприятии детей сильно разнится, и более справедливым будет говорить не об особенностях образа семьи у детей разведённых родителей, а о типичных для детей после развода родителей вариантах образа семьи. В нашем исследовании группа детей разведённых родителей была неоднородной: дети различались возрастом на момент развода родителей, частотой встреч с отцом, наличием отчима, уровнем конфликта между родителями.

При анализе отдельных случаев можно обнаружить описанные С. А. Терёхиной четыре варианта образа семьи, встречающихся у детей разведённых родителей [Терёхина, 2010]. Так, для части детей было характерно «расширение» семейной структуры за счёт включения в неё родственников различной степени родства, в результате чего образ семьи был нечётким, расплывчатым, с размытыми границами. У детей, чьи родители развелись давно и мать вступила в повторный брак, в образе семьи фигура отца замещалась фигурой отчима. В двух случаях, когда развод родителей был недавним и отношение ребёнка к обоим родителям было положительным, репрезентация его семьи представляла собой

единое неделимое целое. В одном случае, когда развод родителей также был недавним, наблюдалось исключение фигуры отца из образа семьи, несмотря на регулярное общение ребёнка с отцом. Данные варианты представлений о семье у детей хорошо иллюстрируют специфику переживаний развода детьми на разных его этапах.

Несмотря на существование типов образа семьи у детей разведённых родителей, можно выделить часто встречающиеся черты образа семьи:

– идеализация, возникающая в результате действия механизмов психологической защиты у детей в условиях психотравмирующей ситуации развода (отрицание, избегание, вытеснение, компенсация);

– потеря отцовской фигурой «главенствующей» роли в иерархии семейных отношений после распада нуклеарной семьи с последующим изменением иерархии в отношениях между членами разведённой семьи;

– увеличение эмоциональной дистанции между членами разведённой семьи, в частности между фигурами отдельно проживающего отца и ребёнка.

Примечательно, что эмоциональное напряжение в отношениях с отцом было выявлено не в группе детей с опытом развода родителей, а у их сверстников, проживающих совместно с отцом и матерью. У детей разведённых родителей отношения с отцом характеризовались увеличением эмоциональной дистанции, но в большинстве случаев не были конфликтными.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась: образ семьи у детей разведённых родителей действительно отличается от образа семьи у их сверстников без опыта развода в семье. При этом образ семьи у детей разведённых родителей отчасти отражает реальную ситуацию в семье, отчасти искажает её. Искажение образа семьи преимущественно носит характер идеализации, которая у детей из разведённых семей более выражена, чем у детей без опыта развода в семье.

Заключение

Результаты исследования дополняют знания об особенностях образа семьи у детей после развода родителей, а также расширяют представления об образе семьи у детей младшего школьного возраста. Эти сведения имеют теоретическое значение для возрастной, педагогической и семейной психологии, поскольку уточняют специфику отражения в сознании детей младшего школьного возраста внутрисемейных отношений, в том числе в ситуации развода.

Тем не менее, настоящее исследование имеет ряд ограничений, в условиях которых были получены представленные результаты, среди них:

- небольшой объём выборки;
- неоднородность основной группы;
- недостаточность сведений о семьях респондентов (отсутствие точных биографических данных, данных об отношениях между членами семьи).

Соответственно, перспективы развития исследования связаны прежде всего с преодолением выявленных ограничений за счёт увеличения выборки, повышения её однородности, включения в качестве испытуемых родителей обучающихся. Организация исследования на таком уровне позволит получить более объёмные и надёжные данные, которые будут иметь значение для понимания феномена образа семьи в контексте его связей с фактором возраста, с характеристиками семейной ситуации, в том числе с уровнем конфликта между родителями. Помимо этого, перспективным, на наш взгляд, является изучение взаимосвязей характеристик образа семьи с показателями психологического благополучия детей. Предположительно, параметры образа семьи могут выступать индикаторами неблагополучия детей, и такого рода данные могут иметь практическое значение для выявления как детей группы риска, так и неблагополучных детей. Однако проверка данной гипотезы требует разработки и проведения отдельного исследования.

Библиографический список

1. Бодалёв А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалёв, В. В. Столин. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 440 с.

2. Будинайте Г. Л. Особенности восприятия ребёнком 6-8 лет структуры семьи в ситуации развода родителей / Г. Л. Будинайте, Л. Б. Коган-Лернер // Консультативная психология и психотерапия. 2011. № 2. С. 91–110.

3. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. Москва : Владос-пресс, 2003. 160 с.

4. Гнитеева Л. Н. Современные зарубежные исследования психологического благополучия детей разведённых родителей. URL: http://www.jp.mgppu.ru/forum/index.php?topic=353.0 (дата обращения: 15.07.2025).

5. Головко Н. В. Психологические аспекты развода в семье: причины и последствия / Н. В. Головко, Г. С. Сагатова // Universum: психология и образование: электронный научный журнал. 2023. № 12 (144). С. 23–25.

6. Гулакова К. А. Воздействие разводов родителей на психическое состояние детей / К. А. Гулакова, В. В. Лобач, Ю. М. Морозова, П. А. Побокин // Смоленский медицинский альманах. 2021. № 4. С. 167–169.

7. Дубоносова Ю. А. Причины и факторы разводов в молодых семьях: теоретический анализ / Ю. А. Дубоносова, А. В. Яковлева // Молодой ученый. 2022. № 49 (444). С. 269–271.

8. Кулиш О. Г. Взаимосвязь образа семьи и развития самосознания у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов. Москва : РГГУ Институт психологии имени Л. С. Выготского, 2005. 213 с.

9. Лаврова М. А. Влияние развода родителей на психологические особенности ребенка раннего детства // Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы : мат. Всероссийского псих. форума. Т. 1. Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2022. С. 534–538.

10. Матвеева Т. Социальные и психологические последствия разводов родителей для старшего дошкольного возраста // Развитие личности. 2023. № 2. С. 66–77.

11. Соколикова Н. М. Отражение «образа-Я» в рисунках детей из неполных (разведённых) семей // Психологическая наука и образование. 2009. № 5. С. 45–51.

12. Терёхина С. А. Представления о родительской семье у детей из разведенных семей // Коченовские чтения «Психология и право в современной России» : мат. конф. Москва : МГППУ, 2010. С. 144—146.

13. Amato P. R. The consequences of divorce for adults and children: An update // Društvena istraživanja. 2014. Vol. 23. № 1. Pp. 5–24.

14. Amiri S. Parental divorce and offspring smoking and alcohol use: a systematic review and meta-analysis of observational studies / S. Amiri, M. Fathi-Ashtiani, A. Sedghijalal, A. Fathi-Ashtiani // Journal of Addictive Diseases. 2021. Vol. 39. № 3. Pp. 1–29.

15. Carmela M. Family drawing and psychological vulnerability in Children's representations of parental divorce / M. Carmela, M. Desiree, L. T. Diletta, S. M. Catena, R. Amelia // Cogent Psychology. 2019. № 6(1). Pp. 1–14.

16. Dijka R. Corrigendum to «A meta-analysis on interparental conflict, parenting, and child adjustment in divorced families: Examining mediation using meta-analytic structural equation models» [Clinical Psychology Review 79 (2020) 101861] / R. Dijka, I. Valkb, M. Dekovića, S. Branjeb // Clinical Psychology Review. 2021. Vol. 88. Pp. 1–2.

17. Goldner L. Children's family drawings and internalizing problems / L. Goldner, M. Scharf // The Arts in Psychotherapy. 2012. № 39. Pp. 262–271.

18. Kabyn A. The psychological consequences of children of parental divorce // Canadian Journal of Family and Youth. 2023. Vol. 15. № 2. Pp. 120–125.

19. Liu H. The influence of parental divorce on depression symptoms in adolescence and early adulthood: A systematic review and meta-analysis // In: Proceedings of the 2021 International Conference on Public Art and Human Development (ICPAHD 2021): Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2021. Vol. 638..

20. Mirivahid S. M. A comparison of kinetic family drawing indicators in intact and divorced children / S. M. Mirivahid, H. Abbassi, A. Heydarnia // Journal of Fundamentals of Mental Health. 2016. № 18 (6). Pp. 329–337.

21. Odis A. Effects of divorce on women and children // Texila International Journal of Public Health. 2021. Vol. 9. № 1. Pp. 1–14.

22. Olărescu V. Causes and Consequences of Divorced Parents in Child Personality Development / V. Olărescu, A. Dicu // Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics. 2024. Vol. 28. № 1. Pp.7–16.

23. Roe A. Young children's representations of their families: A longitudinal follow-up study of family drawings by children living in different family settings [Электронный ресурс] / A. Roe, L. Bridges, J. Dunn, T. G. O'Connor // International Journal of Behavioral Development. 2006. Vol. 30. № 6. Pp. 529–536.

24. Sarmadi Y. Psychological and social consequences of divorce emphasis on children's well-being: A systematic review / Y. Sarmadi, A. Khodabakhshi-Koolaee // Journal of Preventive Counseling. 2023. Vol. 4. № 2. Pp. 1–34.

25. Suprianto N. Navigating Challenges: How Divorce Affects the Quality of Children's Education / N. Suprianto, S. Syukri, E. Suriyani // Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan. 2024. Vol. 9. № 2. Pp. 1270–1276.

26. Vladislav E. The Specific Issues of Self-Image and the Image of Parental Figures for Children in Families with Conflict Divorce / E. Vladislav, G. Marc // Journal of Experiential Psychotherapy. 2017. Vol. 20. № 4 (80). Pp 25–29.

Reference list

1. Bodaljov A. A. Obshhaja psihodiagnostika = General psychodiagnostics / A. A. Bodaljov, V. V. Stolin. Sankt-Peterburg : Rech', 2004. 440 s.

2. Budinajte G. L. Osobennosti vosprijatija rebjonkom 6-8 let struktury sem'i v situacii razvoda roditelej = Peculiarities of a child's perception of the family structure for 6–8 years in a situation of parental divorce / G. L. Budinajte, L. B. Kogan-Lerner // Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija. 2011. № 2. S. 91–110.

3. Venger A. L. Psihologicheskie risunochnye testy: Illjustrirovannoe rukovodstvo = Psychological drawing tests: an illustrated guide. Moskva : Vlados-press, 2003. 160 s.

4. Gniteeva L. N. Sovremennye zarubezhnye issledovanija psihologicheskogo blagopoluchija detej razvedjonnyh roditelej = Modern foreign studies of the psychological well-being of children with divorced parents. URL: http://www.jp.mgppu.ru/forum/index.php?topic=353.0 (data obrashhenija: 15.07.2025).

5. Golovko N. V. Psihologicheskie aspekty razvoda v sem'e: prichiny i posledstvija = Psychological aspects of divorce in the family: causes and consequences /

N. V. Golovko, G. S. Sagatova // Universum: psihologija i obrazovanie: jelektronnyj nauchnyj zhurnal. 2023. № 12 (144). S. 23–25.

6. Gulakova K. A. Vozdejstvie razvodov roditelej na psihicheskoe sostojanie detej = Impact of parental divorces on children's mental state / K. A. Gulakova, V. V. Lobach, Ju. M. Morozova, P. A. Pobokin // Smolenskij medicinskij al'manah. 2021. № 4. S. 167–169.

7. Dubonosova Ju. A. Prichiny i faktory razvodov v molodyh sem'jah: teoreticheskij analiz = Causes and factors of divorce in young families: theoretical analysis / Ju. A. Dubonosova, A. V. Jakovleva // Molodoj uchenyj. 2022. № 49 (444). S. 269–271.

8. Kulish O. G. Vzaimosvjaz' obraza sem'i i razvitija samosoznanija u detej doshkol'nogo, mladshego shkol'nogo i podrostkovogo vozrastov = Relationship of family image and self-awareness development in preschool, primary school and adolescent children. Moskva : RGGU Institut psihologii imeni L. S. Vygotskogo, 2005. 213 s.

9. Lavrova M. A. Vlijanie razvoda roditelej na psihologicheskie osobennosti rebenka rannego detstva = Impact of parental divorce on psychological features of an early childhood child // Psihologija segodnja: aktual'nye issledovanija i perspektivy : mat. Vserossijskogo psih. foruma. T. 1. Ekaterinburg : Izd-vo Ural'skogo un-ta, 2022. S. 534–538.

10. Matveeva T. Social'nye i psihologicheskie posledstvija razvodov roditelej dlja starshego doshkol'nogo vozrasta = Social and psychological consequences of parental divorces for older preschool age // Razvitie lichnosti. 2023. № 2. S. 66–77.

11. Sokolikova N. M. Otrazhenie «obraza-Ja» v risunkah detej iz nepolnyh (razvedjonnyh) semej = Reflection of «image-Self» in drawings of children from incomplete (divorced) families // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2009. № 5. S. 45–51.

12. Terjohina S. A. Predstavlenija o roditel'skoj sem'e u detej iz razvedennyh semej = Perceptions of parenting in divorced children // Kochenovskie chtenija «Psihologija i pravo v sovremennoj Rossii» : mat. konf. Moskva : MGPPU, 2010. S. 144–146.

13. Amato P. R. The consequences of divorce for adults and children: An update // Društvena istraživanja. 2014. Vol. 23. № 1. Pp. 5–24.

14. Amiri S. Parental divorce and offspring smoking and alcohol use: a systematic review and meta-analysis of observational studies / S. Amiri, M. Fathi-Ashtiani, A. Sedghijalal, A. Fathi-Ashtiani // Journal of Addictive Diseases. 2021. Vol. 39. № 3. Pp. 1–29.

15. Carmela M. Family drawing and psychological vulnerability in Children's representations of parental divorce / M. Carmela, M. Desiree, L. T. Diletta, S. M. Catena, R. Amelia // Cogent Psychology. 2019. № 6(1). Pp. 1–14.

16. Dijka R. Corrigendum to «A meta-analysis on interparental conflict, parenting, and child adjustment in divorced families: Examining mediation using meta-analytic structural equation models» [Clinical Psychology Review 79 (2020) 101861] / R. Dijka, I. Valkb, M. Dekovića, S. Branjeb // Clinical Psychology Review. 2021. Vol. 88. Pp. 1–2.

17. Goldner L. Children's family drawings and internalizing problems / L. Goldner, M. Scharf // The Arts in Psychotherapy. 2012. № 39. Pp. 262–271.

18. Kabyn A. The psychological consequences of children of parental divorce // Canadian Journal of Family and Youth. 2023. Vol. 15. № 2. Pp. 120–125.

19. Liu H. The influence of parental divorce on depression symptoms in adolescence and early adulthood: A systematic review and meta-analysis // In: Proceedings of the 2021 International Conference on Public Art and Human Development (ICPAHD 2021): Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2021. Vol. 638..

20. Mirivahid S. M. A comparison of kinetic family drawing indicators in intact and divorced children / S. M. Mirivahid, H. Abbassi, A. Heydarnia // Journal of Fundamentals of Mental Health. 2016. № 18 (6). Pp. 329–337.

21. Odis A. Effects of divorce on women and children // Texila International Journal of Public Health. 2021. Vol. 9. № 1. Pp. 1–14.

22. Olărescu V. Causes and Consequences of Divorced Parents in Child Personality Development / V. Olărescu, A. Dicu // Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics. 2024. Vol. 28. № 1. Pp.7–16.

23. Roe A. Young children's representations of their families: A longitudinal follow-up study of family drawings by children living in different family settings [Jelektronnyj resurs] / A. Roe, L. Bridges, J. Dunn, T. G. O'Connor // International Journal of Behavioral Development. 2006. Vol. 30. № 6. Pp. 529–536.

24. Sarmadi Y. Psychological and social consequences of divorce emphasis on children's well-being: A systematic review / Y. Sarmadi, A. Khodabakhshi-Koolaee // Journal of Preventive Counseling. 2023. Vol. 4. № 2. Pp. 1–34.

25. Suprianto N. Navigating Challenges: How Divorce Affects the Quality of Children's Education / N. Suprianto, S. Syukri, E. Suriyani // Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan. 2024. Vol. 9. № 2. Pp. 1270–1276.

26. Vladislav E. The Specific Issues of Self-Image and the Image of Parental Figures for Children in Families with Conflict Divorce / E. Vladislav, G. Marc // Journal of Experiential Psychotherapy. 2017. Vol. 20. № 4 (80). Pp 25–29.

Статья поступила в редакцию 17.09.2025; одобрена после рецензирования 07.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 17.09.2025; approved after reviewing 07.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-191
EDN: DKXBUE

Субъектное переживание и совладание со стрессом у военнослужащих с разным стажем в условиях боевых действий

Татьяна Николаевна Соболева[1], Арина Сергеевна Шалунова[2], Татьяна Владимировна Маркелова[3]
[1]Доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры возрастной и клинической психологии, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. 603000, г. Нижний Новгород, Университетский пер., 7
[2]Аспиант кафедры возрастной и клинической психологии, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. 603000, г. Нижний Новгород, Университетский пер., 7
[3]Доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой возрастной и клинической психологии, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. 603000, г. Нижний Новгород, Университетский пер., 7
[1]t.n.s.25vivat@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5644-8769
[2]arinashalunova@mail.ru, https://orcid.org/0009-0007-1103-829X
[3]markelova16@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-2489-7129

Аннотация. В исследовании проверялась гипотеза о том, что виды субъектного переживания боевого стресса могут обуславливать индивидуальные структуры стратегий совладания со стрессом офицера с различным стажем службы в условиях боевых действий. В исследовании приняли участие 34 офицера военной вертолетной авиации, которые были разделены на две группы по основанию срока службы в условиях боевых действий: первая группа – офицеры, прослужившие в условиях боевых действий от 3-х до 14-ти месяцев; вторая группа – офицеры, прослужившие в условиях боевых действий от 15-ти до 36-ти месяцев. Факторный анализ позволил выявить многокомпонентную структуру субъектного переживания боевого стресса: у офицеров первой группы ключевыми фак-торами явились – хладнокровное переживание боевых трудностей и неуверенность, мобилизация психических сил для преодоления опасности, душевный порыв; у офицеров второй группы – напряженность и сосредоточенность на самом важном в бою; стабилизация эмоционального состояния; переживание раздражительности. Выявленные факторы являются индивидуальными в за-висимости от стажа участия в боевых действиях. Показано, что чем больше месяцев офицер служит в условиях боевых действий, тем корреляционная структура стратегий совладания со стрессом становится лаконичней, включает меньшее число стратегий совладания, а интегрированность структуры снижается. Структуры стратегий совладания со стрессом индивидуальны и определяются стажем участия в боевых действиях. Установлено, что чем выше стаж участия в боевых действиях, тем в большей мере проявляется интенсивность негативного субъектного переживания безразличия и страха и тем ниже способность сознательного противостояния опасным факторам войны и совладания с боевым стрессом. Полученные результаты интерпретируются в контексте представления о субъектном переживании как одном из составляющих индивидуального субъектного ресурса офицера в условиях боевых действий. Особое значение приобретает дифференцированная профилактика стрессовых расстройств военнослужащих, имеющих различный стаж участия в боевых действиях.

Ключевые слова: субъектное переживание боевого стресса; факторный анализ; эмоциональное состояние; раздражительность; стратегии совладания со стрессом; офицеры; участники боевых действий; стаж в условиях боевых действий

Для цитирования: Соболева Т. Н., Шалунова А. С., Маркелова Т. В. Субъектное переживание и совладание со стрессом у военнослужащих с разным стажем в условиях боевых действий // Ярославский педагогический

© Соболева Т. Н., Шалунова А. С., Маркелова Т. В., 2025

вестник. 2025. № 6 (147). С. 191–204. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-191. https://elibrary.ru/DKXBUE

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE ERGONOMICS

Original article

Subjective experience and co-ownership of the officer's stress with different period of service in combat conditions

Tatyana N. Soboleva[1], Arina S. Shalunova[2], Tatyana V. Markelova[3]
[1]Doctor of psychological sciences, associate professor, professor at department of developmental and clinical psychology, National research Lobachevsky state university of Nizhny Novgorod. 603000, Nizhny Novgorod, Universitetsky pereulok, 7
[2]Post-graduate student at department of developmental and clinical psychology, National research Lobachevsky state university of Nizhny Novgorod. 603000, Nizhny Novgorod, Universitetsky pereulok,7
[3]Doctor of psychological sciences, associate professor, head of department of developmental and clinical psychology, National research Lobachevsky state university of Nizhny Novgorod. 603000, Nizhny Novgorod, Universitetsky pereulok, 7
[1]t.n.s.25vivat@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5644-8769
[2]arinashalunova@mail.ru, https://orcid.org/0009-0007-1103-829X
[3]markelova16@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-2489-7129

Abstract. The study tested the hypothesis that the types of subjective experience of combat stress can determine the individual structures of strategies for coping with stress of an officer with different period of service in combat conditions. The study involved 34 officers of military helicopter aviation, who were divided into two groups based on the period of service in combat conditions: the first group was officers who had served in combat operations from 3 to 14 months. The second group consists of officers who have served in combat operations from 15 to 36 months. Factor analysis made it possible to develop a multi-component structure of the subjective experience of combat stress: among the officers of the first group, the key factors were cold-blooded experience of combat difficulties, mobilization of mental forces to overcome danger, and spiritual impulse; for officers of the second group – tension and concentration on the most important things in battle; stabilization of the emotional state; experiencing irritability. The identified factors are individual depending on the period of participation in hostilities. It is shown that the more months an officer serves in combat conditions, the more concise the correlation structure of coping strategies with stress becomes, includes fewer coping strategies, and the integration of the structure decreases. The structures of strategies for coping with stress are individual and are determined by the experience of participation in hostilities. It has been established that the more the experience of participation in hostilities, the more the intensity of the negative subjective experience of indifference and fear is manifested, and the lower the ability to consciously resist the dangerous factor of war and cope with combat stress. The results obtained are interpreted in the context of the idea of subjective experience as one of the components of the individual subjective resource of an officer in combat conditions. Of particular importance there is the differentiated prevention of stress disorders of military personnel with different experience of participation in hostilities.

Key words: subjective experience of combat stress; factor analysis; emotional state; irritability; strategies for coping with stress; officers, combatants; experience in combat conditions

For citation: Soboleva T. N., Shalunova A. S., Markelova T. V. Subjective experience and co-ownership of the officer's stress with different period of service in combat conditions. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 191-204. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-191. https://elibrary.ru/DKXBUE

Введение

В современных научных исследованиях проблемы психологии переживания и совладающего поведения в условиях боевых действий ключевую роль имеет методологическое достояние отечественной науки – субъектный подход и психология субъекта как научного направления, разработанные в трудах К. А. Абульхановой, А. Л. Журавлева, А. В. Карпова, В. Д. Шадрикова и др. Субъектный подход позволяет раскрыть внутренние условия, через которые преломляются внешние воздействия, и таким образом внутреннее преобразует само себя, что спо-

собствует изменениям внешним. Также субъектный подход позволяет методологически конструктивно исследовать психологические качества воина, внутренние условия – мотивацию, переживания, ценности, нравственные качества, возможности саморегуляции, самоорганизации и самодеятельности, через которые преломляются опасные условия боевой обстановки. Субъектная активность военнослужащего проявляется с наибольшей отдачей, проникновенно тогда, когда он сталкивается с угрозой жизни, неопределённостью, непредсказуемостью боевых действий, что требует смекалки, мужества, ответственности, творческого решения возникших трудностей и внутренних противоречий [Абульханова, 2019; Журавлев, 2008; Карпов, 2022; Шадрикова, 2013]. С. А. Данильченко, Р. В. Кадыров, В. Е. Кулешов отмечают, что развитие личностных и боевых качеств воина в условиях боевых действий происходит в процессе преодоления противоречий между требованиями боевой деятельности и его возможностями, что в конечном итоге ведет к совершенствованию индивидуальных возможностей, обеспечивающих успех в деятельности [Данильченко, 2007]. А. Б. Стрельченко отмечает, что развитие и проявление личностных качеств субъекта в бою не имеет линейной зависимости – это обусловлено высокой интенсивностью смены характера, стратегии боевых действий и неординарностью проявления качеств личности в бою [Стрельченко, 2023, с. 16–18].

Для дальнейшего анализа имеет значение определенность в понимании понятия «субъектность переживаний». Теория деятельности В. Д. Шадрикова позволяет нам разобраться в понятии субъектность, которое определяется как совокупность свойств и качеств личности (чувства, мотивация, познавательные качества, характер, способности и др.), заключающаяся в способности противостоять внешним и внутренним условиям, препятствующим реализации ее интересов при сохранении субъективности поведения. Субъективность представляется проявлением индивидуальности в системе отношений, характеристик деятельности и ее результата. Уровень развития субъектности определяется уровнем развития данных качеств у конкретного человека [Шадриков, 2013, с. 88–89].

Понятие «переживание» в психологической науке многозначно. В это понятие включают мотивационные, эмоциональные, волевые состояния и личностные качества. Ф. В. Василюк понимает переживание как особую деятельность, направленную на перестройку психологического мира для повышения осмысленности жизни человеком. Переживания запускаются, когда человек сталкивается с критическими ситуациями, такими как стресс, фрустрация, конфликт, кризис [Василюк, 1984, с. 30].

Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев рассматривают переживание в профессиональной деятельности как трехмерную модель, включающую три элемента: усилие, удовольствие и смысл. Переживание усилия связано с результатом деятельности, удовольствия – с приятностью деятельности, смысла – с включенностью в смысловые контексты жизни. Отсутствие трех компонентов проявляется в переживании пустоты. Сочетание трех компонентов – усилия, удовольствия и смысла – образует переживание увлеченности в настоящий момент текущей деятельности [Осин, 2017, с. 32].

Под субъектным переживанием мы понимаем психическое состояние, проявляющееся в эмоциональных, волевых качествах, которые способствуют противостоянию внешним и внутренним условиям, препятствующим реализации интересов субъекта, и в этом противостоянии субъект открывает для себя новый смысл жизнедеятельности. Субъектное переживание воина приобретает специфичное содержание под влиянием условий и требований боевой деятельности. С. А. Данильченко, Р. В. Кадыров рассматривают психические состояния как основу переживаний военнослужащего в условиях боевых действий и выделяют различные их виды: раздражительность, безразличие, тревога, страх, неуверенность в своих силах, душевный подъем, состояние спокойствия, ощущение бессмысленности происходящего и др. [Данильченко, 2007].

Центром субъектного переживания военнослужащего выступает боевой стресс. А. Г. Караяни – один их первых ученых, обративших свое исследовательское внимание на понимание сущности боевого стресса. Ученый понимает боевой стресс как уровневый процесс адаптационной активности военнослужащего в условиях изменения боевой обстановки при невозможности применения паттернов боевого поведения, сопровождаемый механизмами реактивной саморегуляции и закреплением специфических когнитивных, аффективных, поведенческих, личностных качеств. Стрессовая реакция запускается когнитивной оценкой субъекта степени значимости и опасности стрессора, своих возможностей по совладанию с ним [Караяни, 2024,

с. 257–259]. А. Б. Стрельченко подчеркивает роль субъективной оценки степени значимости для воина воздействующего фактора, которая выступает своеобразным регулятором стрессовой реакции: с изменением оценки изменяется интенсивность стрессовой реакции [Стрельченко, 2023]. После когнитивной оценки проявляется эмоциональная реакция, которая запускает висцеральные, соматические и другие физиологические реакции различной степени силы. В процессах адаптации и выживания субъекта военной деятельности может произойти сбой приспособительных механизмов, отвечающих за мобилизацию индивидуальных ресурсов и сопротивление стрессовым факторам боевой ситуации. В этом случае психоэмоциональное напряжение переходит грань нормального, появляется перенапряжение, которое приводит к снижению продуктивного мышления, адекватной оценки ситуации, принятия решений, также снижается способность разрабатывать пригодные способы действия. Дальнейшее нарастание психоэмоционального перенапряжения может привести к дезорганизации поведения и срыву боевой деятельности [Караяни, 2024].

Мы предполагаем, что субъектное переживание боевого стресса проявляется в характере и способах совладания с ним. Совладающее поведение зависит от характера переживаний боевых ситуаций, субъектное переживание может выступать в качестве ресурса совладания. Работ, которые бы показывали такую взаимосвязь, на сегодняшний момент нет.

В отечественной психологии проблема совладающего поведения в сложных жизненных ситуациях разрабатывается в методологии субъектного подхода. Современные психологические исследования позволяют рассматривать совладающее поведение субъекта как целенаправленное, реализуемое в сознательных способах преодоления объективно трудных жизненных ситуаций, таких как неизлечимая болезнь, потеря близкого, нахождение в зоне стихийных бедствий или военных действий и участие в боевых действиях. Субъект, совладающий с трудной ситуацией, проявляет свободу выбора, согласно своим ценностям и смыслам, когнитивным, эмоциональным, творческим возможностям и ситуации, с которой он столкнулся, имеет дело. Адекватное совладание с трудностями проявляется в двух вариантах: первый – субъект понимает, что ситуация им контролируется и поддается изменению, он активно взаимодействует с ней до ее преобразования; второй – субъект понимает, что присутствует неизбежность негативного поворота событий, на которые невозможно повлиять, либо возможны усилия, которые способствуют смягчению некоторых обстоятельств, тогда субъект реализует преимущественно приспособление к ситуации [Бодров, 2006; Журавлев, 2008; Круглова, 2024; Крюкова, 2008; Мищенко, 2017; Сергиенко, 2018; Сирота, 2015 и др.].

Низкие возможности субъекта контролировать ситуацию или адаптироваться к ней приводят к нарушениям саморегуляции под воздействием трудных жизненных ситуаций и снижают, а порой вносят дисбаланс в жизнедеятельность, ее продуктивность. В этом случае человек прибегает к деструктивным способам совладания с трудностями: асоциальным, агрессивным, что неминуемо приводит к депрессивным состояниям, болезням, злоупотреблением алкоголем и другими веществами, суицидальным попыткам [Круглова, 2024; Крюкова, 2008; Мищенко, 2017].

По мнению Т. Л. Крюковой, совладающее поведение детерминировано совокупностью факторов активности субъекта: личностным, ситуативным, регулятивным, социокультурным; подчеркивает принадлежность совладания к явлениям регуляции и саморегуляции поведения субъекта. Ученым доказано, что субъект в трудных жизненных ситуациях может применять несколько разноуровневых осознанных видов поведения: копинг-действия, копинг-стратегии, копинг-стили. Субъект выбирает определенный вид поведения, согласно обстоятельствам, своему состоянию, убеждениям и тому моменту ситуации, для которого совладание будет наиболее успешным. Это свидетельствует, что совладание с трудной ситуацией является непрерывным процессом до момента ее продуктивного решения и адаптации к ней. Т. Л. Крюкова отмечает, что изучение совладающего поведения субъекта возможно только одновременно с изучением феноменологии его переживаний [Крюкова, 2008].

Р. А. Абдурахманов подчеркивает, что адекватность выбора способа совладания со стрессом возможно оценить только в отношении конкретной ситуации, в которой действует субъект, а успешность совладания непосредственно связана с опытом совладающего поведения. Чем чаще субъект сталкивается с объективными трудностями, тем больший арсенал способов совладания он нарабатывает [Абдурахманов, 2019, с. 336].

Интересна идея зарубежных психологов о посттравматическом росте. Его возможности опре-

деляют когнитивные, конструктивные цели и убеждения, установки, а также анализ ситуации и нахождение нового смысла. Однако это возможно при условии осознания человеком, что стресс, психическая травма оказывают влияние на его мировоззрение и поведение, и это необходимо пересмотреть, изменить так, чтобы появились возможности управлять эмоциональным дистрессом, совладать с ситуацией (Tedeschi, 2004; Maercker, 2004).

В. А. Бодров исследует совладание в контексте профессиональной деятельности. Ученый полагает, что специфичность реагирования субъекта в стрессе зависит не только от характера объективной ситуации, а и от степени устойчивости уровня психической напряженности в условиях сложной деятельности. В нестандартных ситуациях профессиональной деятельности в условиях эмоционально-насыщенного психологического стресса от субъекта требуется проявление способности выполнять безошибочно и точно действия вопреки стрессу. В таких случаях субъект проявляет способность к эмоциональной изоляции от всего, что не связано непосредственно с профессиональными действиями, также устойчивость к различным изменениям ситуации, непредсказуемости и в целом проявляет адаптацию к стрессовым факторам. Именно индивидуальное отношение человека к стрессовой ситуации определяет его реакцию, а не сама ситуация. Внутренние психологические условия и процессы являются определяющими для характера ответного реагирования субъекта. Личность, находящаяся в зоне эмоционального комфорта, не будет испытывать стресс в условиях высокоответственной деятельности, если ее субъективное содержание согласуется с объективным содержанием деятельности. При этом воспринимаемый контроль за ситуацией является механизмом такого соответствия. Преодолевающее поведение характеризуется внутрииндивидуальной изменчивостью, субъект всякий раз проявляет способность реагировать определенным образом на множество различных стрессоров [Бодров, 2006].

В работе «Стресс войны» Л. А. Китаев-Смык анализирует, как боевой стресс оказывает влияние на поведение и личность человека воюющего. Он отмечает, что у одних военнослужащих, которых называют «старички», формируется конструктивный боевой стресс. Они проявляют дисциплинированность, в бою устремлены к победе. Смерть не ввергает их в уныние. Под воздействием войны у них формируется стремление восстанавливать жизнь зачатием и рождением собственных детей. «Старички» способны к продуктивной, успешной жизнедеятельности: к работе, учебе, созданию семьи. По сути, такой психотип воинов характеризуется высокой способностью к нарабатыванию различных конструктивных навыков совладания с боевым стрессом. У других военнослужащих формируется деструктивный боевой стресс, их называют «сломавшиеся». Основное их состояние – это состояние страха, которое гнетет, проявляется болью души, болезненной тяжестью в теле. Мыслей о будущем у них нет, так как впереди только смерть. Перед возвращением домой к мирной жизни «сломавшиеся» должны пройти психологическую реабилитацию. В этом случае субъект не способен преодолеть тяготы боевых действий и его совладание выходит деструктивными способами. Имеются другие психотипы. «Дурашливые» склонны шутить ни к месту, не способны проникнуть в суть задаваемых вопросов, не могут подробно, обстоятельно изложить свои мысли. Такой вид стрессового поведения называют реактивной инфантилизацией. «Остервенелые» отличаются высокой агрессивностью вплоть до физической по отношению к своим сослуживцам, командирам, пленным и местным жителям. Опытный командир, заметив такого военнослужащего, принимает решение об отправке его в тыловое подразделение. Эти два психотипа проявляют асоциальное, агрессивное совладание с боевым стрессом [Китаев-Смык, 2001, с. 5–9].

Л. А. Китаев-Смык подчеркивает, что в тяжелейших условиях войны не часто возникают болезненно-стрессовые состояния у солдат и офицеров. Большинство воинов, вернувшихся с «Чеченской войны», являются душевно сильными, отважными, мудрыми людьми, потому что они преодолели страх, лишения, тяготы войны и вышли победителями [Китаев-Смык, 2001].

Исследования А. Г. Караяни, С. П. Полякова показывают, что совладание военнослужащего прежде всего направлено на изменение опасных ситуаций и приспособление к ним и проявляется в конструктивных или деструктивных копинг-действиях [Караяни, 2018]. В исследовании Л. И. Макадей, Н. В. Осипова, Э. В. Терещенко установлено, что преимущественное большинство военнослужащих в условиях совладания демонстрируют когнитивные копинг-стратегии, а не поведенческие. Это проявляется в позитивном переформулировании, обращении к религии, мысленном уходе от проблемы, планировании,

юморе [Макадей, 2020]. В работе Н. В. Майсак показано, что летчики военной авиации в стрессовых ситуациях применяют в большей степени проблемно-ориентированные стратегии совладания. Ситуация хронического стресса выявлена у большинства испытуемых, что проявилось в доминировании самозащитного типа реакции, при котором ответственность снижена и имеется враждебность к окружению [Майсак, 2009]. В исследовании В. Б. Никишиной, Е. А. Петраш, Н. Ю. Юнина-Пакуловой выявлены факторы временной перспективы, которые способствуют специфичным проявлениям эмоционально-поведенческих реакций участников боевых действий. Интересно, что военнослужащие, ориентированные на прошлое, проявляют посттравматическое стрессовое расстройство; военнослужащие, ориентированные на настоящее, проявляют склонность к суицидальным реакциям [Никишина, 2025]. Р. В. Кадыров отмечает, что большинство участников боевых действий способны совладать с боевым стрессом и сохранить устойчивость и адаптивность поведения [Кадыров, 2020]. В исследовании А. В. Карпова, Ю. М. Перевозкиной показано, что большинство метакогнитивных стратегий вносят отрицательный вклад в саморегуляцию. Установлено, что способность к пониманию и оценке собственных ресурсов саморегуляции военнослужащим будет снижаться при условии высокого уровня владения саморегуляцией. Между тем саморегуляция обеспечивает выполнение деятельности, ориентированной на внешние требования и ее целенаправленное развитие, имеет значение для реализации военной деятельности [Карпов, 2021]. В исследовании Т. Н. Соболевой, Т. В. Маркеловой установлено, что, чем выше оценка опасности жизни, тем выше мера проявления активных, просоциальных стратегий преодоления стресса, однако, чем ниже оценка опасности жизни, тем выше мера проявления асоциальных, агрессивных стратегий преодоления стресса [Соболева, 2024].

Подведем краткие итоги:

1. Субъектный подход позволяет методологически конструктивно исследовать психологические качества воина, внутренние условия, через которые преломляются непредсказуемые условия боевой обстановки. В условиях боевой опасности субъект, преодолевая противоречия между требованиями боевой деятельности и своими возможностями, действуя, совершенствует свои индивидуальные качества, обеспечивающие успех в деятельности.

2. Субъектное переживание боевого стресса – это специфичное психическое состояние, проявляющееся в эмоциональных, волевых качествах, которые способствуют активной адаптации и противостоянию внешним и внутренним условиям боевой деятельности, и эти процессы сопровождаются напряжением реактивной и активной саморегуляции, когда военнослужащий открывает для себя новый смысл боевой деятельности и жизнедеятельности.

3. На данный момент не удалось обнаружить работы, в которых было бы показано, что субъектное переживание боевого стресса проявляется в характере и способах совладания с ним. Не рассматривается связь субъектного переживания боевого стресса и стратегий совладания с учетом различного стажа боевых действий.

4. Анализ работ, посвященных совладающему поведению и боевому стрессу, позволяет определить понятие «совладающее поведение субъекта в условиях боевых действий» – это прежде всего целенаправленное, сознательное поведение военнослужащего, характеризующееся свободой выбора способов преодоления опасных ситуаций и приспособления к ним, что проявляется в способности выполнять безошибочно и точно боевые действия, в подавлении возникших негативных реакций, сохранении устойчивости по отношению к различным изменениям и неопределенностям военной обстановки.

5. Выбор способа совладания детерминирован ценностями и смыслами, когнитивными, эмоциональными, творческими возможностями воина и характером, типом боевой ситуации. Совладание может быть как конструктивным, так и деструктивным, характеризуется внутриндивидуальной изменчивостью. Военнослужащий всякий раз проявляет способность реагировать определенным образом на множество различных элементов боевой ситуации и это происходит до момента её продуктивного решения и адаптации к ней.

Цель настоящей статьи – выявить и описать виды субъектных переживаний боевого стресса, исследовать структуру стратегий совладания, установить взаимосвязи между видами субъектного переживания и стратегиями совладания при условии различного стажа боевой деятельности военнослужащих.

В ходе исследования было выдвинуто **предположение** о том, что субъектное переживание боевого стресса офицером имеет свою факторную структуру и способствует формированию индивидуальной структуры стратегий совлада-

ния со стрессом. Также, возможно, проявятся индивидуальные взаимосвязи видов субъектного переживания боевого стресса и стратегий совладания, что в целом обусловлено различным стажем участия воина в боевых действиях.

Процедура эмпирического исследования

В исследовании приняли участие 34 офицера военной вертолетной авиации, которые методом рандомизации были отобраны из общей выборки 120 человек обследованных. Выборка была разделена на две группы по основанию срока службы в условиях боевых действий: состав первой группы (n = 17) – офицеры, прослужившие в боевых действиях 3–14 месяцев; состав второй группы (n = 17) – офицеры, прослужившие в условиях боевых действий 15–36 месяцев. Разделение на две группы осуществлялось на основе полученного среднего арифметического значения (M = 14,9) срока службы в условиях боевых действий по выборке из 34-х человек. При этом учитывались следующие характеристики выделенных двух групп: срок службы в условиях боевых действий, количество боевых вылетов, количество поражений противника, количество допущенных ошибок в боевых вылетах.

Таблица 1.

Сравнение характеристик двух групп, различающихся сроком службы в условиях боевых действий

Характеристики выборки	Первая группа n = 17: 3–14 мес.	Вторая группа n = 17: 15–36 мес.	Критерий $U_{эмп}$Манна-Уитни
Срок службы в условиях боевых действий	8,05 ± 3,39	20,88 ± 8,94	,000
Количество боевых вылетов	510,52 ± 244,69	1209,17 ± 665,51	25,000
Количество поражений противника в боевых вылетах	333,58 ± 165,14	771,94 ± 409,83	25,000
Количество допущенных ошибок в боевых вылетах	176,94 ± 81,76	437,23 ± 257,28	9,000

Примечание: были применены следующие статистические, критические значения для критерия Манна-Уитни: $U_{кр}$ = 96 для $p \leq 0,05$; $U_{кр}$ = 77 для $p \leq 0,01$.

Данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют, что две выделенные группы офицеров являются разнородными на статистически достоверном уровне 0,01 по сроку службы в условиях боевых действий, количеству боевых вылетов, количеству поражений противника, количеству допущенных ошибок в боевых вылетах. Разнородные группы повышают валидность полученных результатов исследования о различиях в субъектном переживании и стратегиях совладания.

Диагностика военнослужащих осуществлялась на базе военного гарнизона г. Хабаровска аспирантом ННГУ им. Н. И. Лобачевского А. С. Шалуновой. Применялись: 1) опросник «Виды переживаний в боевых ситуациях» (разработан С. А. Данильченко, Р. В. Кадыровым, В. Е. Кулешовым (2007)); 2) «Опросник совладания со стрессом», созданный К. Карвером, М. Шейером и Дж. Вейнтраубом; на русском языке методика адаптирована и валидизирована в 2010 году П. А. Ивановым и Н. Г Гараняном и в 2013 году Е. И. Рассказовой, Т. О. Гордеевой и Е. Н. Осиным.

Методы статистической обработки данных включали: критерий Манна-Уитни использован для установления статистически значимых различий между двумя группами; факторный анализ применялся для выявления ключевых факторов субъектного переживания боевого стресса офицеров в двух группах; корреляционный анализ применялся для выявления структуры стратегий совладания и взаимосвязей между видами субъектного переживания боевого стресса и стратегиями совладания с стрессом. Обработка данных осуществлялась с помощью программы «Статистика 17.0».

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты факторного анализа показали различия в структуре факторов субъектного переживания боевого стресса офицеров с различным стажем боевой деятельности (таблицы 1 и 2).

Таблица 2.

Результаты факторного анализа данных опросника «Виды переживаний в боевых ситуациях» группы офицеров со стажем боевых действий 3–14 месяцев

Факторы	**Ф1**	**Ф2**	**Ф3**	**Ф4**	**Ф5**	**D**
Раздражительность	,369	-,091	,336	-,239	,675	32,453
Безразличие	**,893**	,126	,075	,115	-,016	15,862
Тревога	,174	**,837**	-,005	,254	,310	13,591
Состояние усталости	,122	**-,871**	,158	,123	,314	11,536
Страх	-,183	,056	-,056	**,868**	,034	10,904

Неуверенность в собственных силах	**-,728**	-,063	,565	,056	-,221	6,768
Напряженность	-,586	-,085	-,030	**-,729**	,046	4,432
Собранность	,468	**,794**	,209	,125	,098	2,127
Душевный подъем, порыв	-,128	-,019	**-,978**	,038	-,018	1,170
Состояние спокойствия после боя	,677	,053	,089	-,058	-,040	,628
Отчаяние, беспокойство	-,675	-,498	-,396	,208	-,075	,448
Ощущение бессмысленности происходящего	,190	-,093	,174	-,126	**-,872**	,081

В структуре субъектного переживания боевого стресса у офицеров вертолетной авиации со стажем 3–14 месяцев выявлено пять факторов, в каждый из которых вошли несколько видов субъектного переживания, поэтому им были даны собственные названия (таблица 2). Фактор 1: Хладнокровное переживание боевых трудностей и неуверенность – отражает отсутствие эмоциональной вовлеченности офицера в боевую ситуацию, внимание сосредоточено только на выполнении боевых задач. Фактор 2: Переживание мобилизации психических сил для преодоления опасности – отражает трудноопределимые предчувствия офицера перед боем, предвиденье вероятности благополучного исхода боевых событий; переживание усталости преимущественно от эмоционального напряжения, наряду с этим испытывает чувство долга перед Родиной, что позволяет быстро сосредотачиваться, напрягать свои силы для выполнения боевых задач, направлять внимание на текущий момент боевых действий, освобождая мысленный поток от посторонних идей; игнорирует эмоциональные всплески и сохраняет ясное мышление в боевом стрессе. Фактор 3: Душевный порыв – переживание отражает прилив энергии у воина, дающий целеустремлённость, позитив, желание сражаться и добиваться успешных победных результатов в поражении противника; чувства увлеченности, вдохновения, подъёма духа, воодушевления, страстное рвение к победе, которое может привести к необдуманным действиям. Фактор 4: Переживание психоэмоционального и физического возбуждения – отражает чувство опасности боевой ситуации, угрозы для жизни, помогает адаптироваться к боевой ситуации и быстро искать решения; сосредоточенность на опасной ситуации может привести к рассеянности и неспособности думать о боевых задачах. Фактор 5: Ощущение бессмысленности происходящего – отражает состояние неопределенности, связанной с боевой обстановкой, переживание невозможности контролировать боевую ситуацию и сохранять неуязвимость от нападений противника, чувство опустошенности и потеря осмысленности происходящего на духовном уровне при сохранении чувства профессионального долга.

Таблица 3.

Результаты факторного анализа данных опросника «Виды переживаний в боевых ситуациях» группы офицеров со стажем боевых действий 15–36 месяцев

Факторы	**Ф1**	**Ф2**	**Ф3**	**Ф4**	**Ф5**	**D**
Раздражительность	-,221	-,464	**,807**	-,189	,007	33,709
Безразличие	-,211	-,107	**,792**	,294	,134	23,089
Тревога	,261	**-,702**	,530	-,095	,238	12,502
Состояние усталости	-,418	-,173	,216	,145	**,800**	8,786
Страх	-,022	-,061	,001	**,931**	-,065	7,812
Неуверенность в собственных силах	**-,719**	-,243	-,239	,435	,292	4,508
Напряженность	**,858**	-,087	-,165	,100	-,009	3,300
Собранность	**,894**	-,052	-,323	-,123	,071	3,222
Душевный подъем, порыв	,135	,096	-,514	-,671	-,344	1,626
Состояние спокойствия после боя	,184	**,852**	-,142	-,207	,039	1,080
Отчаяние, беспокойство	-,530	,208	-,032	,075	**-,731**	,339
Ощущение бессмысленности происходящего	-,162	**,765**	-,095	-,028	-,296	,027

В структуре субъектного переживания боевого стресса у офицеров вертолетной авиации со стажем 15–36 месяцев выявлено пять факторов, в каждый из которых вошли несколько видов субъектного переживания, и в этом случае были даны собственные названия (таблица 3). Фактор 1: Напряженность и сосредоточенность на самом важном в бою – отражает переживание повышенной психоэмоциональной нагрузки при сохранении способности к принятию логичных решений, совершению рациональных действий, избавление от своей напряженности; высокая мера собранности, сосредоточенности на боевых целях и задачах; без спешки, продуманно при-

нимает решения, опираясь на внешние обстоятельства боя и внутренние ценности; офицер испытывает сомнения в собственных способностях, решениях, стремится избежать рисков, самокритичен. Фактор 2: Стабилизация эмоционального состояния – отражает переживание напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий следующих боевых действий с осмыслением предшествующего опыта успешных поражений противника и реализованных ошибок; переживание состояния спокойствия после боя, безмятежности, умиротворения или покоя; сосредоточение на переживаниях, связанных с семьей, друзьями, близкими, что приводит к обретению стабильного эмоционального состояния; на этом фоне возникают переживания бессмысленности происходящей войны. Фактор 3: Переживание раздражительности по факту неудач в бою, совершенных ошибок – отражает некомфортное чувство внутреннего неприятия происходящей войны, агрессивной оценки неудач и ошибок, переживание собственных агрессивных состояний как нежелательных, появление опустошенности и безразличия при сохранении чувства профессионального долга. Фактор 4: Переживание психоэмоционального и физического возбуждения – отражает чувство опасности боевой ситуации, угрозу для жизни, помогает адаптироваться к боевой ситуации и быстро искать решения. Фактор 5: Психологическая, духовная, физическая усталость – отражает направленность на отдых и восстановление сил; переживание трудного контроля собственной жизни, жизни своих товарищей (экипажа) в условиях боевых действий; переживание чувства отчаяния вследствие гибели товарищей, неудачных боевых действий; предчувствие негативных событий в бою.

Выявленная структура факторов субъектного переживания боевого стресса офицеров позволяет отметить, что установленные различия по четырем факторам из пяти обусловлены разным стажем службы в условиях боевых действий. Исключением явился четвертый фактор о переживании психоэмоционального и физического возбуждения, который проявился в обеих группах офицеров. Основу этого фактора составляет состояние страха, которое является самым сильным и необходимым в условиях угрозы жизни, неопределенности при сохранении мыслительной активности, что способствует адаптации и оперативным решениям.

Каждый фактор имеет свою индивидуальную структуру, а входящие виды переживаний проявляются с различной степенью интенсивности у офицеров вертолетной авиации, имеющих различный стаж службы в боевых условиях. Именно срок выполнения воинского долга в условия боевых действий выступает в качестве детерминанты индивидуальной структуры субъектного переживания, связанного с большим количеством вылетов, поражений противника и самое главное – это боевой опыт, структура субъектного переживания включает как положительные, так и отрицательные переживания и их осмысление.

Результаты корреляционного анализа показали различия в структуре стратегий совладания со стрессом и различные взаимосвязи субъектного переживания боевого стресса и стратегий совладания офицеров с различным стажем боевой деятельности (таблица 4, рисунок 1 и 2).

Таблица 4.

Общая характеристика корреляционных плеяд структуры стратегий совладания со стрессом офицеров с различным стажем боевых действий

Структура стратегий совладания со стрессом	Характеристики корреляционных плеяд					
	Число связей по уровням достоверности			Общее число связей	ИКС	Из 15 показ. объед. в связи
	$p \leq 0{,}001$	$p \leq 0{,}01$	$p \leq 0{,}05$			
Группа офицеров со стажем боевых действий 3–14 мес.	4	5	16	25	38	15
Группа офицеров со стажем боевых действий 15–36 мес.	1	4	6	11	17	14

Примечание: ИКС – индекс когерентности (интегрированности) структуры рассчитывался по оригинальной методике, разработанной А. В. Карповым. Методика подсчёта, согласно процедуре, состоит в следующем: за каждую корреляционную взаимосвязь начисляются баллы по следующему принципу: для $p \leq 0{,}001 = 3$ балла, для $p \leq 0{,}01 = 2$ балла, для $p \leq 0{,}05 = 1$ балл. Количество баллов суммируется. Полученная сумма и отражает величину индекса когерентности системы.

Результаты в таблице 4 позволяют сделать вывод, что в зависимости от стажа боевых действий офицера изменяется: компонентный состав стратегий совладания; снижается мера тесноты связей отдельных стратегий в структуре; снижается общее число связей в структуре совладания; снижается индекс когерентности – интегрированности структуры стратегий совладания со

стрессом. Общая характеристика корреляционных плеяд структуры совладания позволяет констатировать их различия в зависимости от стажа боевой деятельности.

Применение метода «экспресс–χ^2» А. В. Карпова позволило установить гетерогенность (разнородность) двух структур стратегий совладания со стрессом групп офицеров с различным стажем боевой деятельности: $\chi^2_{эмп} = 0{,}12$. Полученный коэффициент не имеет статистической значимости на уровнях достоверности: $p = 0{,}05$, $\chi^2_{крит} = 0{,}52$; $p = 0{,}01$, $\chi^2_{крит} = 0{,}66$ для $n = 15$.

На основании корреляционных матриц были построены структурограммы стратегий совладания со стрессом, однако использовались корреляционные плеяды только на уровне достоверности 0,01 и 0,001. Связи между видами субъектного переживания и стратегиями совладающего поведения учитывались и на уровне 0,05 (рисунок 1 и 2).

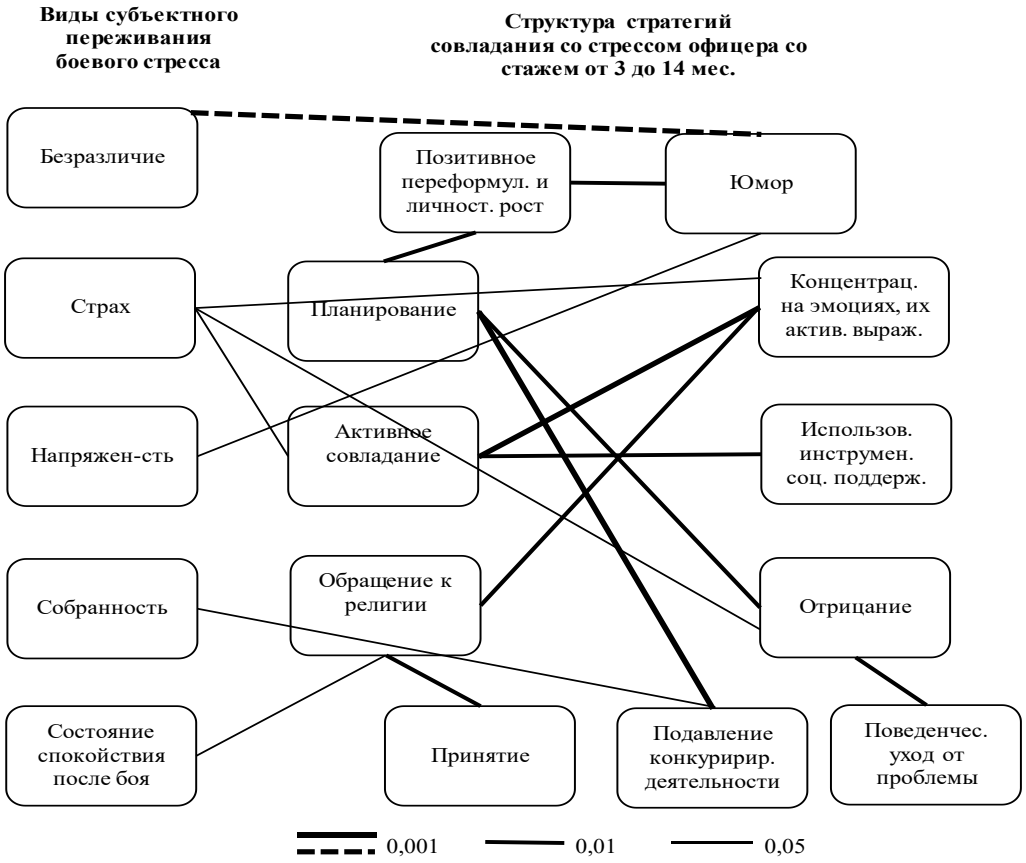


Рисунок 1. Структурограмма стратегий совладания со стрессом и их взаимосвязи с видами субъектного переживания группы офицеров со стажем боевых действий 3–14 месяцев

На рисунке 1 видно, что виды субъектного переживания, такие как страх, напряженность, собранность, состояние спокойствия после боя, положительно взаимосвязаны со стратегиями совладания со стрессом. Это свидетельствует о том, что субъектное переживание боевого стресса обеспечивает актуализацию стратегий совладания со стрессом и благополучную адаптацию, способствующую ответственным решениям и выполнению боевых действий. Исключение составляет переживание безразличия, которое отрицательно взаимосвязано со стратегией юмор. Как отмечает Л. М. Китаев-Смык, хладнокровное, безэмоциональное выполнение боевых задач компенсируется злобным юмором, который дает кратковременную разрядку при сохранении отрицательного психоэмоционального состояния. Структура стратегий совладания у офицеров со стажем 3–14 месяцев сформирована достаточно интегрировано под влиянием условий и требований военной деятельности. Офицеры вертолетной авиации проявляют

способность целенаправленно применять стратегии совладания согласно боевому стрессу и выполняемым задачам, что обеспечивает успешное ведение боевых действий.

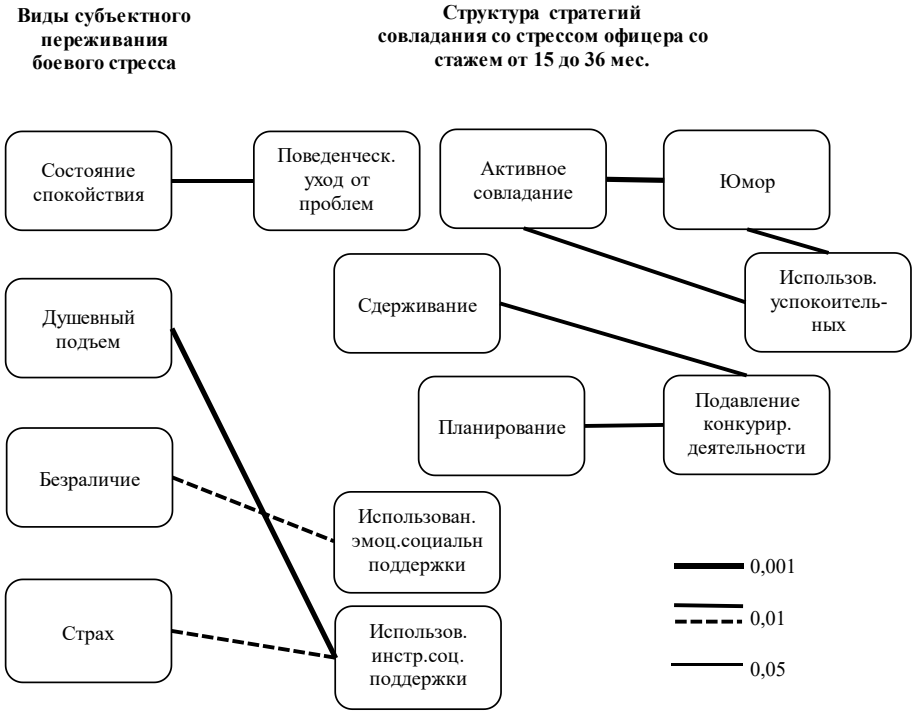


Рисунок 2. Структурограмма стратегий совладания со стрессом и их взаимосвязи с видами субъектного переживания группы офицеров со стажем боевых действий 15–36 месяцев

По рисунку 2 понятно, что виды субъектного переживания спокойствия, душевного подъема положительно взаимосвязаны со стратегиями совладания. И в этом случае можно отметить, что субъектное переживание боевого стресса обеспечивает актуализацию стратегий совладания со стрессом и благополучную адаптацию, способствующую ответственным решениям и выполнению боевых действий. Однако виды субъектного переживания, такие как страх и безразличие, отрицательно взаимосвязаны со стратегиями совладания, что может проявляться в снижении внимательности, зауженном восприятии ситуации, поспешных решениях. Структура стратегий совладания у офицеров со стажем 15–36 месяцев сформирована менее интегрированно, но положительными корреляционными связями под влиянием условий и требований военной деятельности. Офицеры, прослужившие в условиях боевых действий долгий срок, проявляют способность целенаправленно применять стратегии совладания, что помогает им успешно вести боевые действия. Однако отрицательное влияние субъектного переживания безразличия и страха может снижать сопротивление боевому стрессу и привести к допущению ошибок, снижению результативности боевой деятельности.

Выводы

В условиях боевых действий у офицеров актуализируется боевая активность, происходит внутренняя мобилизация всех физических, психических и духовных ресурсов. Проведенное исследование позволило выявить многофакторную структуру субъектного переживания боевого стресса у офицеров вертолетной авиации. Факторная структура субъектного переживания офицеров со стажем боевых действий 3–14 и 15–36 месяцев действительно отличается по значимости и содержанию факторов, что подтверждает первую часть предположения. В группе офицеров вертолетной авиации со стажем боевых действий 3–14 месяцев были выявлены следующие ключевые факторы субъектного переживания боевого стресса: хладнокровное переживание боевых трудностей и неуверенность, переживание мобилизации психических сил для преодоления опасности, душевный порыв, пережи-

вание психоэмоционального и физического возбуждения, ощущение бессмысленности происходящего. В группе офицеров вертолетной авиации со стажем боевых действий 15–36 месяцев были выявлены такие ключевые факторы субъектного переживания боевого стресса: напряженность и сосредоточенность на самом важном в бою; стабилизация эмоционального состояния; переживание раздражительности по факту неудач в бою, совершенных ошибок; переживание психоэмоционального и физического возбуждения; психологическая, духовная, физическая усталость. Выявленные факторы являются индивидуальными в зависимости от стажа участия в боевых действиях и обеспечивают выполнение офицером военной деятельности.

Вторая часть предположения относительно индивидуальных структур стратегий совладания со стрессом в зависимости от стажа боевой деятельности нашла свое подтверждение. Показано, что чем больше месяцев офицер служит в условиях боевых действий, тем структура стратегий совладания со стрессом становится лаконичней, включает меньшее число стратегий совладания, а интегрированность структуры снижается. Структуры стратегий совладания со стрессом индивидуальны и определяются стажем участия в боевых действиях.

Третья часть предположения о том, что субъектное переживание боевого стресса взаимосвязано со стратегиями совладания и эта взаимосвязь носит индивидуальный характер, нашла подтверждение. Установлено, что, чем больше стаж участия в боевых действиях, тем в большей мере проявляется интенсивность негативного субъектного переживания безразличия и страха и тем ниже способность сознательного противостояния опасным факторам войны и совладания с боевым стрессом. Вместе с этим следует отметить, что у офицеров вертолетной авиации, воевавших 15–36 месяцев, субъектное переживание связано с опытом потерь товарищей, поражениями противника в боевых вылетах, оценкой допущенных ошибок, что способствует формированию осмысленности происходящего на глубинном духовном уровне и обретению смысла дальнейшего участия в боевых действиях.

Таким образом, цель исследования, заключающаяся в выявлении и описании видов субъектных переживаний боевого стресса, установлении структур стратегий совладания со стрессом, выявлении взаимосвязей между видами субъектного переживания и стратегиями совладания при условии различного стажа боевой деятельности военнослужащих, достигнута. Полученные результаты подчеркивают приоритетность субъектного переживания боевого стресса и его влияние на стратегии совладания с ним. Важно подчеркнуть дифференцированный подход к профилактике стрессовых расстройств, острых стрессовых расстройств, посттравматического стрессового расстройства военнослужащих, имеющих различный стаж участия в боевых действиях.

Для военнослужащих, прослуживших в условиях боевых действий 3–14 месяцев, можно рекомендовать программу психоэмоциональной поддержки, когда профессиональные психологи проявляют к военнослужащему теплоту, доброе отношение, понимание, безусловную любовь. Программу, которая позволит развивать умения активной саморегуляции боевого стресса, умения расслабления после боя, умения организовать свою жизнь и быт после войны в мирной жизни.

Для военнослужащих, прослуживших в условиях боевых действий 15–36 месяцев, можно рекомендовать программу на снижение отрицательных субъектных переживаний безразличия и страха и перевод этих чувств в созидательное русло путем психотерапевтических техник – когнитивной, эмоционально-поведенческой, нарративной терапии, терапии десенсибилизации и переработки травмы движениями глаз. Психотерапия является значимым инструментом для развития эмоциональной стабильности военнослужащего. Важное значение имеет работа психолога с семьями военнослужащих по оказанию ими ветерану поддержки.

Библиографический список

1. Абдурахманов Р. А. Психологические особенности совладающего поведения личности в трудной жизненной ситуации // Человеческий капитал. 2019. № 6 (126) Ч. 2. С. 333–342.

2. Абульханова К. А. Сознание личности как проблема. Ч.1 / К. А. Абульханова, А. Н. Славская // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2019. № 4. С. 8–23.

3. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. Москва : ПЕР СЭ, 2006. 528 с.

4. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.

5. Данильченко С. А. Отношение к смерти и бессмертию на войне : монография / С. А. Данильченко, Р. В. Кадыров, В. Е. Кулешов. Владивосток : ТОВМИ им. С. О. Макарова, 2007. 113 с.

6. Кадыров Р. В. Посттравматическое стрессовое расстройство (PTSD) : учебник и практикум для вузов. Москва : Юрайт, 2020. 644 с.

7. Караяни А. Г. Боевой стресс: проблемы определения и классификации // Вестник Московского ун-тета МВД России. 2024. № 1. С. 254–264.

8. Караяни А. Г. Совершенствование обучения курсантов копинг-стратегиям поведения в стрессовых ситуациях / А. Г. Караяни, С. П. Поляков // Право и образование. 2018. № 2. С. 4–10.

9. Карпов А. В. Метасистемная детерминация субъектных детерминант профессиональной деятельности // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2022. Т. 16, № 2. С. 313–325.

10. Карпов А. В. Роль метакогнитивных стратегий в военно-профессиональной подготовке курсантов / А. В. Карпов, Ю. М. Перевозкина [и др.] // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 354–366.

11. Китаев-Смык Л. А. Стресс войны: Фронтовые наблюдения врача-психолога. Москва : Министерство культуры РФ, Российский институт культурологии, 2001. 80 с.

12. Круглова М. А. Критические жизненные ситуации в профессиональной деятельности / М. А. Круглова, Н. Е. Водопьянова, В. А. Круглов // Вестник Тверского гос. ун-тета. Серия: Педагогика и психология. 2024. № 1 (66). С. 89–99.

13. Крюкова Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. Москва : Институт психологии РАН, 2008. С. 31–38.

14. Макадей Л. И. Исследование совладающего поведения у военнослужащих / Л. И. Макадей, Н. В. Осипова, Э. В. Терещенко // Психология образования в поликультурном пространстве. 2020. № 4 (52). С. 16–26.

15. Майсак Н. В. Особенности совладания со стрессом летчиков военной авиации // Актуальные проблемы психологического знания. 2009. № 3 (12). С. 56–59.

16. Мищенко Л. В. Посттравматический рост как путь создания новой парадигмы работы с психотравмой // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8, № 2-2. С. 143–145.

17. Никишина В. Б. Мотивационная структура временной перспективы участников боевых действий / В. Б. Никишина, Е. А. Петраш, Н. Ю. Юнина-Пакулова // Национальный психологический журнал. 2025. Т. 20, № 2. С. 67–79.

18. Осин Е. Н. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Организационная психология. 2017. Т. 7, № 2. С. 30–51.

19. Сергиенко Е. А. Контроль поведения как основа саморегуляции // Южно-Российский журнал социальных наук. 2018. Т. 19, № 4. С. 130–146.

20. Сирота Н. А. Совладающее поведение и когнитивная оценка прогрессирования заболевания у женщин с онкологическими заболеваниями репродуктивной системы // Психическое здоровье. 2015. № 11. С. 19–26.

21. Соболева Т. Н. Субъективная оценка опасности жизни в боевых условиях как детерминанта выбора стратегии преодоления стресса военнослужащих / Т. Н. Соболева, Т. В. Маркелова // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности : сб. научн. ст. XIII межд. научно-практ. конф. / под ред. Р. В. Кадырова. Ульяновск : Зебра, 2024. С. 152–161.

22. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. Москва : Институт психологии РАН, 2008. 298 с.

23. Стрельченко А. Б. Боевой стресс. Нейропсихологические механизмы психологической устойчивости и принципы ее повышения : монография. Нижний Новгород : Автор, 2023. 407 с.

24. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. Москва : Институт психологии РАН, 2013. 464 с.

25. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence // Psychological Inquiry. 2004. 15. P. 1–18.

26. Maercker A., Zoellner T. The Janus Face of Self-Perceived Growth: Toward A Two-Component Model of Posttraumatic Growth Psychological Inquiry. 2004.

Reference list

1. Abdurahmanov R. A. Psihologicheskie osobennosti sovladajushhego povedenija lichnosti v trudnoj zhiznennoj situacii = Psychological features of coping behavior of a person in a difficult life situation // Chelovecheskij kapital. 2019. № 6 (126) Ch. 2. S. 333–342.

2. Abul'hanova K. A. Soznanie lichnosti kak problema = Personality consciousness as a problem. Ch. 1 / K. A. Abul'hanova, A. N. Slavskaja // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Filosofskie nauki. 2019. № 4. S. 8–23.

3. Bodrov V. A. Psihologicheskij stress: razvitie i preodolenie = Psychological stress: development and overcoming. Moskva : PER SJe, 2006. 528 s.

4. Vasiljuk F. E. Psihologija perezhivanija (analiz preodolenija kriticheskih situacij) = Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations). Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 200 s.

5. Danil'chenko S. A. Otnoshenie k smerti i bessmertiju na vojne = Attitudes towards death and immortality in war : monografija / S. A. Danil'chenko, R. V. Kadyrov, V. E. Kuleshov. Vladivostok : TOVMI im. S. O. Makarova, 2007. 113 s.

6. Kadyrov R. V. Posttravmaticheskoe stressovoe rasstrojstvo (PTSD) = Post-traumatic stress disorder (PTSD) : uchebnik i praktikum dlja vuzov. Moskva : Jurajt, 2020. 644 s.

7. Karajani A. G. Boevoj stress: problemy opredelenija i klassifikacii = Combat stress: problems of definition and classification // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. 2024. № 1. S. 254–264.

8. Karajani A. G. Sovershenstvovanie obuchenija kursantov koping-strategijam povedenija v stressovyh situacijah = Improving the training of cadets in coping strategies for behavior in stressful situations / A. G. Karajani, S. P. Poljakov // Pravo i obrazovanie. 2018. № 2. S. 4–10.

9. Karpov A. V. Metasistemnaja determinacija sub#ektnyh determinant professional'noj dejatel'nosti = Metasystem determination of professional activity subject determinants // Vestnik JarGU. Serija Gumanitarnye nauki. 2022. T. 16, № 2. S. 313–325.

10. Karpov A. V. Rol' metakognitivnyh strategij v voenno-professional'noj podgotovke kursantov = The role of metacognitive strategies in military-professional training of cadets / A. V. Karpov, Ju. M. Perevozkina [i dr.] // Perspektivy nauki i obrazovanija. 2021. № 5 (53). S. 354–366.

11. Kitaev-Smyk L. A. Stress vojny: Frontovye nabljudenija vracha-psihologa = Stress of war: a psychologist's front-line observations. Moskva : Ministerstvo kul'tury RF, Rossijskij institut kul'turologii, 2001. 80 s.

12. Kruglova M. A. Kriticheskie zhiznennye situacii v professional'noj dejatel'nosti = Critical life situations in professional activities / M. A. Kruglova, N. E. Vodop'janova, V. A. Kruglov // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija «Pedagogika i psihologija». 2024. № 1 (66). S. 89–99.

13. Krjukova T. L. Chelovek kak subekt sovladajushhego povedenija = Man as a subject of controlling behavior // Sovladajushhee povedenie: Sovremennoe sostojanie i perspektivy / pod red. A. L. Zhuravleva, T. L. Krjukovoj, E. A. Sergienko. Moskva : Institut psihologii RAN, 2008. S. 31–38.

14. Makadej L. I. Issledovanie sovladajushhego povedenija u voennosluzhashhih = Study of coping behavior in military personnel / L. I. Makadej, N. V. Osipova, Je. V. Tereshhenko // Psihologija obrazovanija v polikul'turnom prostranstve. 2020. № 4 (52). S. 16–26.

15. Majsak N. V. Osobennosti sovladanija so stressom letchikov voennoj aviacii = Features of coping with the stress of military aviation pilots // Aktual'nye problem psihologicheskogo znanija. 2009. № 3 (12). S. 56–59.

16. Mishhenko L. V. Posttravmaticheskij rost kak put' sozdanija novoj paradigmy raboty s psihotravmoj = Post-traumatic growth as a way to create a new paradigm for working with psychotrauma // Sovremennye issledovanija social'nyh problem. 2017. T. 8, №2-2. S. 143–145.

17. Nikishina V. B. Motivacionnaja struktura vremennoj perspektivy uchastnikov boevyh dejstvij = Motivational structure of the time perspective of combatants / V. B. Nikishina, E. A. Petrash, N. Ju. Junina-Pakulova // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2025. T. 20, № 2. S. 67–79.

18. Osin E. N. Diagnostika perezhivanij v professional'noj dejatel'nosti: validizacija metodiki = Diagnosis of professional experiences: method validation / E. N. Osin, D. A. Leont'ev // Organizacionnaja psihologija. 2017. T. 7, № 2. S. 30–51.

19. Sergienko E. A. Kontrol' povedenija kak osnova samoreguljacii = Behavior control as a basis for self-regulation // Juzhno-Rossijskij zhurnal social'nyh nauk. 2018. T. 19, № 4. S. 130–146.

20. Sirota N. A. Sovladajushhee povedenie i kognitivnaja ocenka progressirovanija zabolevanija u zhenshhin s onkologicheskimi zabolevanijami reproduktivnoj sistemy = Coping behavior and cognitive assessment of disease progression in women with reproductive cancers // Psihicheskoe zdorov'e. 2015. № 11. S. 19–26.

21. Soboleva T. N. Sub#ektivnaja ocenka opasnosti zhizni v boevyh uslovijah kak determinanta vybora strategii preodolenija stressa voennosluzhashhih = Subjective assessment of the danger of life in combat conditions as a determinant of choosing a strategy to overcome the stress of military personnel / T. N. Soboleva, T. V. Markelova // Lichnost' v jekstremal'nyh uslovijah i krizisnyh situacijah zhiznedejatel'nosti : sb. nauchn. st. XIII mezhd. nauchno-prakt. konf. / pod red. R. V. Kadyrova. Ul'janovsk : Zebra, 2024. S. 152–161.

22. Sovladajushhee povedenie: Sovremennoe sostojanie i perspektivy = Coping behavior: current state and prospects / pod red. A. L. Zhuravleva, T. L. Krjukovoj, E. A. Sergienko. Moskva : Institut psihologii RAN, 2008. 298 s.

23. Strel'chenko A. B. Boevoj stress. Nejropsihologicheskie mehanizmy psihologicheskoj ustojchivosti i principy ee povyshenija = Neuropsychological mechanisms of psychological stability and principles of its increase : monografija. Nizhnij Novgorod : Avtor, 2023. 407 s.

24. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti cheloveka = Psychology of human activity. Moskva : Institut psihologii RAN, 2013. 464 s.

25. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence // Psychological Inquiry. 2004. 15. P. 1–18.

26. Maercker A., Zoellner T. The Janus Face of Self-Perceived Growth: Toward A Two-Component Model of Posttraumatic Growth Psychological Inquiry. 2004.

Статья поступила в редакцию 08.09.2025; одобрена после рецензирования 10.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 08.09.2025; approved after reviewing 10.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

Научная статья
УДК 159.99
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-205
EDN: VPMRWI

Соотношение показателей духовно-нравственного и профессионального самосознания

Наталья Владимировна Шарафутдинова
Кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности, Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя. 117437, г. Москва, ул. Академика Волгина, 12
Shnv_70@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9174-4026

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, цель которого заключается в теоретическом обосновании и эмпирическом выявлении соотношения показателей духовно-нравственного и профессионального самосознания обучающихся – курсантов образовательных организаций МВД России. Несмотря на наличие научных работ с описанием системы компонентов и показателей самосознания, в большинстве из них нет четкого обозначения показателей духовно-нравственного и профессионального самосознания, исследований особенностей их соотношений, связей.

В качестве задач исследования были определены следующие: проанализировать актуальные тенденции, научные подходы и концепции в исследовании духовно-нравственного и профессионального самосознания; осуществить разработку программы и методики эмпирического исследования динамики структурной организации профессионального самосознания с оценкой соотношения его показателей; эмпирически выявить и проанализировать особенности связей показателей духовно-нравственного и профессионального самосознания обучающихся.

Перед проведением эмпирической части исследования составлялась его программа, уточнялись цели и задачи, осуществлялся отбор и обоснование психодиагностического инструментария, формулировалась основная гипотеза, определялась выборка и исследовательская база. В процессе теоретической и эмпирической работы над исследованием осуществлялся сбор информации и фиксация полученных данных, в том числе путем соотнесения их с результатами ранее проведенных научных работ. В исследовании проверялась гипотеза о существовании связей между показателями духовно-нравственного и профессионального самосознания.

Обнаружены и описаны статистически значимые связи между показателями духовно-нравственного и профессионального самосознания. Полученные результаты исследования могут быть использованы для психологического обеспечения служебной деятельности, организации профилактических мероприятий и развивающих программ.

Ключевые слова: самосознание; духовно-нравственное самосознание; профессиональное самосознание; личность; субъект служебной деятельности; психологическая диагностика; развитие

Для цитирования: Шарафутдинова Н. В. Соотношение показателей духовно-нравственного и профессионального самосознания // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 205–213. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-205. https://elibrary.ru/VPMRWI

Original article

The ratio of indicators of spiritual, moral and professional self-awareness

Natalia V. Sharafutdinova
Candidate of psychological sciences, associate professor at department of legal psychology, educational and scientific complex of professional activity psychology, Moscow university of the Ministry of internal affairs of the Russian Federation named after V. Y. Kikot. 117437, Moscow, Akademik Volgin st., 12
Shnv_70@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9174-4026

Abstract. The article presents the results of the study, the purpose of which is to theoretically substantiate and empirically identify the characteristics of the relationship between spiritual, moral and professional self-awareness of students – cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Despite the present scientific works describing the system of components and indicators of self-awareness, most of them do not clearly indicate the

© Шарафутдинова Н. В., 2025

indicators of spiritual, moral and professional self-awareness, or research on the specifics of their relationships and connections.

The following objectives were defined for the study: 1. To analyze current trends, scientific approaches and concepts in the study of spiritual, moral and professional self-awareness. 2. To develop a program and methodology for an empirical study on the dynamics of the structural organization of professional self-awareness with assessing the relationship of its indicators. 3. To empirically identify and analyze the features of the relationships between the indicators of spiritual, moral and professional self-awareness of students.

Before conducting the empirical part of the study, its program was drawn up, the goals and objectives were clarified, the selection and justification of psychodiagnostic instruments was carried out, the main hypothesis was formulated, the sample and research base were determined. In the process of theoretical and empirical work on the study, information was collected and the obtained data was recorded, including by comparing them with the results of previously conducted scientific work. The study tested the hypothesis about the present connections between indicators of spiritual, moral and professional self-awareness.

Statistically significant relationships between indicators of spiritual-moral and professional self-awareness are found and described. The obtained results of the study can be used for psychological support of service activities, organization of preventive measures and development programs.

Key words: self-awareness; spiritual and moral self-awareness; professional self-awareness; personality; subject of professional activity; psychological diagnostics; developmen

For citation: Sharafutdinova N. V. The ratio of indicators of spiritual, moral and professional self-awareness. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 205-213. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-205. https://elibrary.ru/VPMRWI

Введение

В сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федерации произошли существенные изменения, в том числе и касающиеся защиты приоритетных традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти. Формирование нравственных ориентиров, мировоззрения обучающихся как граждан России способствует сплочению общества, укреплению гражданского единства, развитию личности профессионала и субъекта труда.

Как показывает анализ специальной литературы и нормативных правовых актов [Указ Президента] к традиционным ценностям относят жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкую семью, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческую память и преемственность поколений, единство народов России.

В психологии сложились разные подходы к анализу самосознания и изучению связей между его показателями. Проблеме духовности и духовно-нравственного самосознания посвящены работы философов, социологов и психологов [Бокачев, 2000; Ботвинова, 2004; Ежов, 2008; 2010; Коваль, 1997; Лившиц, 1997; Москалюк, 2010; Надточий, 2018; Руденко, 2007; Тарасьян, 2012; Хомутцов, 2009; Шеховская, 2007 и др.].

По итогам теоретического анализа проблемы стоит отметить, актуальных психологических работ по проблеме духовно-нравственного самосознания практически нет при очевидности того, что философия и религия не обладают монополией на изучение духовности. В поиске решений проблемы самосознания как междисциплинарной проблемы в философском аспекте ранее пришли к выводу и необходимости продолжения исследования проблемы «сознание и мозг», сосредоточились на осмыслении субъективности, «самости и Я», проблеме изменения самосознания [Harre, 1984; 2002; Potter, 1996; Hermans, 1992; Shotter, 1999 и др.]. Из проведенного анализа видно, что большинство исследований выполнено в рамках философского анализа проблемы. По мнению В. П. Зинченко, «цементирующим, интегрирующим элементом, скорее даже символом, объединяющим многие науки о человеке, должно быть человеческое сознание» [Зинченко, 2020, с. 15]. В исследовательских подходах к комплексному изучению человека, его сознания и самосознания существуют весьма существенные различия, требующие более глубоко анализа и разработки, возможно, новой концептуальной основы исследования.

В исследованиях И. В. Ежова, например, показано, что «духовный уровень самосознания – духовно-нравственное самосознание – представляет собой структурированную мировоззренческую систему – «духовную “Я–Мир”-концепцию”, своего рода психосемантический гештальт, структура которого определяется ло-

гикой “вечных духовных вопросов”, а содержание – ответом на них. Ответы, которые дает человек самому себе на вопросы: “Кто я такой?”, “Как устроен этот Мир, в котором я живу?”, “Каковы мои возможности, насколько я свободен?” и т. п., – содержание когнитивноонтологического компонента духовного самосознания; “Что действительно более ценно для меня?”, “В чем смысл моей жизни?” – мотивационно-ценностный компонент; “Какими качествами я должен обладать, как относиться к себе и окружающим, чтобы достигнуть наиболее важных для меня целей и ценностей?” – отношенческо-поведенческий компонент; “Как я оцениваю себя в контексте своих представлений о себе и о Мире, устремлений и качеств?” – самооценочный компонент» [Ежов, 2010, с. 26].

Н. А. Тарасьян в своем исследовании пишет о возможности коррекции и изменчивости самосознания и нравственных качеств личности при различных обстоятельствах, в том числе способствующих или затрудняющих духовное развитие личности. Н. А. Коваль духовность рассматривает как целостное психологическое явление сознания, существующего в виде набора определенных понятий, отражающих познавательные, нравственные, эстетические и другие аспекты духовности, характеризующие как духовность, так и антидуховность личности. Исследуя изменения в системе понятий студентов, раскрывающей их духовную сущность через объяснение смысла слов (справедливость, гуманизм, свобода и др.), утверждает и доказывает, что сама система понятий расширяется, ее элементы активно используются и становятся ориентиром и нормой в их поведении. Вводит типологию обучающихся (студентов) по степени духовной зрелости: «опережающие по духовной зрелости своих сокурсников»; «соответствующие по духовной зрелости студенческому возрасту»; «обнаруживающие задержку духовного развития в студенческом возрасте», способствуя определению выборки для организации профилактических и коррекционных программ [Коваль, 1997, с. 382–383].

Е. П. Гусева, О. Е. Серова и другие исследователи, анализируя проблему духовно-нравственного самосознания личности, в качестве основного предмета научной дискуссии определили категории «нравственность» и «нравственный идеал», методологические подходы к исследованию нравственного сознания и самосознания. Искали ответы на вопросы соединения научно-практической психологии и православной антропологии, определения нравственности, решения проблем «психологии воспитания и образования современного человека и возможностей диалогического общения современного научного знания со святоотеческой традицией» [Гусева, 2010, с. 149]. «В православной святоотеческой традиции понятие «*духовное самосознание*» имеет вполне определенное содержание: с одной стороны, – это одно из проявлений духа как высшей части души, которая ответственна за религиозное восприятие мира, за общение человека с Богом; с другой стороны, – это мотивационная составляющая высших нравственных ценностей, устремлений, идеалов и т. п.» [Гусева, 2010, с. 150].

Р. В. Овчарова описывает специфику нравственного развития лиц, склонных к девиантному поведению, характеризуя его «деформациями ценностного ядра; не представленностью в смысловой сфере ценностей высшего порядка и отсутствием возможности прийти к уникальному смыслу жизни своим путем; неразвитостью моральных потребностей и мотивов; наличием гипертрофированных элементарных потребностей; гедонистической мотивацией поведения; инфантильными тенденциями в нравственных суждениях; разрывом между нравственным сознанием и поведением; нарушением регуляции поведения на основе онтогенетически незрелого самосознания; социальной безответственностью» [Овчарова, 2015, с. 2971]. Исследователь определяет нравственное самосознание как «высший уровень нравственного сознания личности, интегративное личностное образование, проявляющееся в процессе осознания, оценки и регуляции человеком своих действий, мыслей, чувств, морального облика, на основе соотнесения их с нравственными требованиями и ценностями социума» [Овчарова, 2015, с. 2971]. Овчарова выделяет следующие уровни развития самосознания: нравственной пассивности; нравственной аффективности; нравственных противоречий; нравственной активности [Овчарова, 2015, с. 2972].

На наш взгляд, исследовать необходимо не только показатели, уровни духовно-нравственного самосознания личности, но и профессионального, так как показатели самосознания находятся во взаимовлиянии, санкционируют, координируют и интегрируют функции самосознания, влияют на поведение и деятельность субъекта труда (субъекта служебной деятельности), так как обучающиеся в образовательных организациях системы МВД России уже

с первых курсов начинают постепенно выполнять задачи служебной деятельности, определенные государственными стандартами и другими нормативными правовыми актами, регламентирующими деятельность полицейских.

В исследовании соотношения духовно-нравственного и профессионального самосознания субъектов служебной деятельности учтено и то, что такие основные религии, как христианство, ислам, буддизм, иудаизм и др., распространенные на территории Российской Федерации, оказали существенное влияние на формирование основных традиционных для России ценностей, общих как для верующих, так и неверующих граждан. При изучении психики и поведения людей важно изучать характеристики исследовательских выборок, например, не только по шкалам «специальность», «возраст», «пол» и др., но и по шкале «верующие»-«сомневающиеся»-«неверующие», определять показатели общественной и религиозной моральности, духовной зависимости/независимости, духовной и эгопрагматической направленности, целеустремленности и искренности, веры в существование бога и самокритичности и пр., максимально учитывая все то, что может повлиять на выбор поступков и видов деятельности, ее эффективность и отношения с другими, на качественные изменения сознания и самосознания личности.

Значимым элементом исследования самосознания на данном этапе развития психологической науки может стать его структурная организация. Предметом нашего эмпирического исследования являются показатели духовно-нравственного и профессионального самосознания и их соотношение. В данном исследовании приняли участие обучающиеся образовательной организации МВД России в возрасте от 19 до 21 года в количестве 111 чел. Исследование проводилось в период с января 2024 г. по май 2025 г. на базе Московского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя.

Методы и методики исследования

В качестве основных *методов* в исследовании были применены: анализ научной, справочной литературы и нормативных правовых актов по проблеме исследования, психологическое тестирование, математические методы обработки данных, полученных эмпирическим путем. Данные тестирования обрабатывались при помощи компьютерной программы SPSS statistics.

Методики эмпирического исследования были подробно представлены в публикациях автора статьи [Шарафутдинова, 2024, с. 18-46]. Всего в исследовании задействованы 30 методик, ряд из них из них был направлен на изучение духовно-нравственного самосознания, ценностей, нравственных ориентиров личности, например, методика исследования духовно-нравственного самосознания личности (И. В. Ежов) [Бусова, 2019, с. 23-77], опросник «Ценности в действии: инвентаризация достоинств» (К. Петерсон, М. Селигман, в адаптации С. А. Башкатова) [Башкатов, 2020, с. 738-754], опросник жизненной позиции личности (Д. А. Леонтьев, А. Е. Шильманская) [Леонтьев, 2019, с. 90-100], опросник профессионального самоотношения (К. В. Карпинский, А. М. Колышко) [Карпинский, 2010, с. 135-138], тест самообладания (А. А. Золотарева) [Золотарева, 2018, с. 103–114] и др. Выбранные методы и методики исследования определили возможность изучить как динамику структурной организации профессионального самосознания, так и особенности соотношения духовно-нравственного и профессионального самосознания.

Теоретическая и практическая значимость исследования определяет то, что его результаты могут быть использованы в реализации развивающих программ, разработке их содержания, включающего вопросы развития духовно-нравственных, профессиональных показателей самосознания.

Результаты исследования

В нашем исследовании особенностей соотношения духовно-нравственного и профессионального самосознания обучающихся проведенный корреляционный анализ выявил большое количество статистически значимых связей ($p \leq 0,01$). Раскроем результаты более подробно.

Выявлена *сильная корреляционная связь* между следующими показателями: «Мудрость и знание» и «Мужество» ($r = 0,842$), «Справедливость» ($r = 0,770$), «Духовность» ($r = 0,737$).

Выявлено, если показатели по шкале «Мудрость и знание», отражающие когнитивные особенности, способствующие эффективности работы с новой и актуальной информацией, будут возрастать, то и значения по шкалам «Мужество», «Справедливость» и «Духовность» будут иметь *тенденцию к возрастанию.* Это означает то, что выявлены личные достоинства и особенности обучающихся, включающие качества, способст-

вующие достижению желаемых целей, преодолению препятствий и трудностей, а также способности к сотрудничеству, формированию конструктивных отношений, и качества, способствующие реализации смыслов такого поведения.

Связь показателей «Мужество» и «Справедливость» (r = 0,769), «Умеренность» (r = 0,731), «Духовность» (r = 0,735) говорит о нравственном развитии субъекта служебной деятельности, подразумевающем такой психологический конструкт, при котором определяется его благополучие как субъективное ощущение удовлетворённостью жизнью при умении оценивать социальные ситуации и проявлять сдержанность в межличностных отношениях с другими, формировать конструктивные отношения, проявлять волевые качества и самоконтроль, самоограничения при выполнении задач для достижения поставленных целей, стремления к высшим ценностям и смыслам.

Согласованные изменения выявленных показателей «Справедливость» и «Гуманизм и любовь» (r = 0,714), «Умеренность» (r = 0,721), «Духовность» (r = 0,779) говорит о том, что изменчивость показателя по шкале «Справедливость» находится в некотором соответствии с изменчивостью показателей по шкалам «Гуманизм и любовь», «Умеренность», «Духовность», а также о том, что изменения перового показателя могут повлиять на вероятность появления разных значений остальных показателей. При оценке событий, имеющихся личных достоинств, субъект может способствовать налаживанию конструктивных отношений, проявлять чуткость и внимание, готовность оказать помощь окружающим.

Связь показателей «Целеустремленность-стремление к достижению целей с уверенностью в своих силах и способностях» и «Готовность подходить ко всему ответственно, брать на себя ответственность за свои поступки» (r = 0,731) может говорить о согласованных изменениях, зависящих от ряда причин или причины изменений в одном из показателей, что достаточно сложно определить посредством только психологического тестирования. Тем не менее, использование математических методов обработки данных, применяемых в психологии, позволяет нам выявить определенные тенденции, проследить возрастание значений изучаемых показателей при изменении условий.

Сильная корреляционная связь показателей духовно-нравственного и профессионального самосознания отражена на рисунке 1.

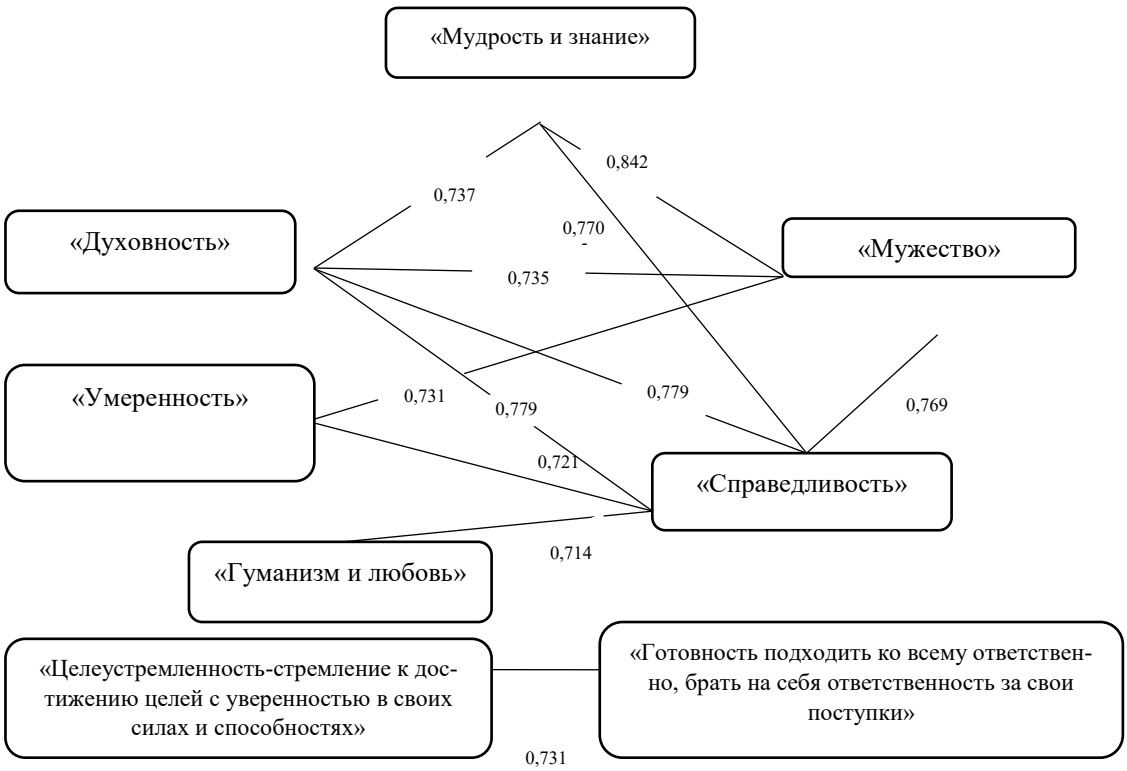


Рисунок 1 – Корреляционная плеяда взаимосвязей показателей духовно-нравственного и профессионального самосознания (r≥0,70, p ≤ 0,01)

В исследовании выявлена *средняя корреляционная связь* между следующими показателями:

Связи показателей шкал «Мудрость и знание» и «Гуманизм и любовь» (r = 0,699), «Умеренность» (r = 0,691), «Ценность собственного «Я»» (r = 0,568), «Общий показатель самообладания» (r = 0,506), «Ясность Я-концепции» (r = 0,579) говорят о личных качествах, достоинствах, позитивности респондентов, характеризующихся как специфическими когнитивными особенностями, влияющими на эффективность деятельности, так и свидетельствующих об убеждениях личности в отношении самого себя как хорошего, удачливого человека, знающего ценность собственного «Я», проявляющего чуткость и сопереживание окружающим, готовность оказать им помощь. Выявлено: высокие показатели по шкале «Мудрость и знание» положительно коррелируют и с высокими показателями «Ясности Я-концепции», то есть знаниями личности о себе, результатами самопознания своих личностных черт, себя в межличностных отношениях, себя при смене социальных ролей, изучении себя как «Я-неизвестного».

Связи показателей по шкалам «Мужество» и «Гуманизм и любовь» (r = 0,630), «Ориентация во времени» (r = 0,552), «Интегральное чувство “за” или “против” собственного “Я”» (r = 0,512), «Самоуважение» (r = 0,585), «Ценность собственного “Я”» (r = 0,650), «Ясность Я-концепции» (r = 0,649) позволяют предположить важность учета не только ценностей и установок личности, но и ее способности жить настоящим, видеть свою жизнь целостной, ощущать неразрывность своего прошлого, настоящего и будущего.

Показатели по шкале «Гуманизм и любовь» положительно коррелировали с показателями «Ясность Я-концепции» (r = 0,528), «Умеренность» (r = 0,603), «Духовность» (r = 0,687). Показано, что эти результаты открывают путь для дальнейших исследований как связей когнитивных показателей самосознания, так и их связи, например, с показателями регулятивного компонента, куда входит «Ясность Я-концепции».

Выявлены также положительные средние корреляционные связи между показателями «Справедливость» и «Синергия» (r = 0,510), «Благосклонность мира» (r = 0,551), «Ценность собственного “Я”» (r = 0,528), «Ясность Я-концепции» (r = 0,579); «Умеренность» и «Благосклонность мира» (r = 0,542), «Ценность собственного “Я”» (r = 0,526), «Степень удачи или везения» (r = 0,509), «Ясность Я-концепции» (r = 0,651), «Духовность» (r = 0,693); «Духовность» и «Благосклонность мира» (r = 0,553), «Самоуважение» (r = 0,579), «Ценность собственного “Я”» (r = 0,622), «Личностное самообладание» (r = 0,525), «Общий показатель самообладания» (r = 0,516), «Ясность Я-концепции» (r = 0,644). Это говорит о том, что более высоким значениям одних показателей соответствуют более высокие значения других показателей, а более низким – низкие значения других показателей. В данном многообразии выявлены связи духовности с показателями самообладания респондентов.

Соотношение показателей «Представления об истинном Я как трансцендентной (субстанциональной) духовной сущности» и «Совестливость» (r = 0,513) говорит о возможном наличии представлений о «субъективном Я» как о духовной сущности, склонной чувствовать свою вину за нарушение нравственных норм.

Связь показателей «Вера в существование бога» и «Духовная направленность» (r = 0,551) может свидетельствовать о стремлении субъекта понять и познать мир, ориентируясь не только на юридические, правовые нормы, но и на религиозные, о гуманистических ценностных ориентациях личности и ее желании сделать что-то полезное для других.

Обнаружены связи показателей «Общая самооценка уровня своего духовно-нравственного развития» и «Активность жизненной позиции» (r = 0,506), «Целеустремленность-стремление к достижению целей с уверенностью в своих силах и способностях» (r = 0,695), «Общественная моральность» (r = 0,570), «Готовность подходить ко всему ответственно, брать на себя ответственность за свои поступки» (r = 0,647); «Целеустремленность-стремление к достижению целей с уверенностью в своих силах и способностях» и «Общественная моральность» (r = 0,517), «Саморуководство в профессии» (r = 0,535); «Общая уверенность в себе, в своих силах и возможностях» и «Духовная независимость» (r = 0,510), что говорит об умениях, склонностях, стремлениях и готовности респондентов, например, в части духовной независимости, полагаться на свои чувства, ум, и самим принимать ответственные решения вне зависимости от мнения духовных авторитетов, что можно объяснить целеустремлённостью, уверенностью в себе, большей ценностью правовых норм в сравнении с религиозными нравственными ценностями, способностями контролировать свое поведение, ориентируясь на действующие нормы общества.

Важно при этом учитывать возраст респондентов, так как духовная зависимость развита больше у лиц, например, пожилого возраста, длительное время разделяющих чувства, нормы, традиции верующих людей.

Высокие показатели и проявления духовно-нравственного и профессионального самосознания, а именно «Готовность подходить ко всему ответственно, брать на себя ответственность за свои поступки» и «Общественная моральность» ($r = 0{,}622$), «Активность жизненной позиции» ($r = 0{,}539$), «Саморуководство в профессии» ($r = 0{,}529$) говорят об ответственности личности, ее готовности брать за основу своего поведения существующие в обществе правовые, этические, моральные нормы, ими руководствоваться при выборе поступков и видов поведения, проявлять активную жизненную позицию, не только в отношении к жизни в целом, но и к собственной жизни, к самому себе, что может способствовать управлению собственной жизнью, деятельностью, в том числе профессиональной, а так же своим развитием, и наоборот – при низких значениях данных показателей. Респондентам свойственно исходить из того, что их индивидуальные особенности как нельзя лучше подходят для реализации выбранной профессии, и в целом испытывают положительное профессиональное самоотношение.

Обнаружена *отрицательная корреляция* между показателями «Интроспекция» и «Духовность» ($r = -0{,}500$, $p \leq 0{,}01$), «Мудрость и знание» ($r = -0.513$, $p \leq 0{,}01$), «Мужество» ($r = -0{,}556$, $p \leq 0{,}01$), что говорит о том, что высоким значениям по шкале «Интроспекция» будут соответствовать низкие значения по остальным шкалам, то есть личности, склонной к самокопанию, обращению особого внимания на собственные внутренние переживания не свойственно проявление духовности, мужества, мудрости, и наоборот, низким значениям по шкале «Интроспекция» будут соответствовать высокие значения по остальным шкалам. Отрицательная связь показателей по шкалам «Квазирефлексия» и «Умеренность» ($r = -0{,}541$, $p \leq 0{,}01$), «Мудрость и знание» ($r = -0{,}525$, $p \leq 0{,}01$), «Мужество» ($r = -0{,}614$, $p \leq 0{,}01$) свидетельствует об отсутствии или минимальных проявлениях беспочвенных фантазий, сосредоточенностей на объектах, не имеющих отношений к актуальным жизненным событиям и ситуациям, отсутствии посторонних размышлений о прошлом, будущем и о том, «что было бы, если бы ...», при высоких показателях мужества, мудрости, умеренности.

В исследовании также выявлена положительная *умеренная, слабая и очень слабая корреляционная связь* между показателями самосознания респондентов.

Исходя из полученных результатов, можно утверждать, что однозначно имеются связи показателей духовно-нравственного и профессионального самосознания, однако они отражают среднегрупповые тенденции, при этом индивидуальные особенности разных респондентов могут сильно отличаться своими психологическими характеристиками или личностными чертами, способностями, субъективными переживаниями, что требует отдельного детального анализа и внимания со стороны исследователя.

Выводы

На основе полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. Доказано существование связей между показателями духовно-нравственного и профессионального самосознания. Количественный и качественный анализ результатов исследования свидетельствует о наличии как положительных сильных, средних, умеренных, слабых и очень слабых, так и отрицательных корреляционных связей между показателями духовно-нравственного и профессионального самосознания.

2. Обращено внимание на связи показателей духовно-нравственного и профессионального самосознания по их силе. Ориентируясь на величину коэффициента корреляции и на уровень значимости при данном объеме выборки, обнаружена наиболее сильную связь между показателями «Мудрость и знание» и «Мужество» ($r = 0{,}842$, $p \leq 0{,}01$). Оценивая когнитивные особенности и качества субъектов, характеризующие эффективность работы с новой и актуальной информацией, в случае их развития, смеем предполагать, что значения по шкале «Мужество» также будут иметь тенденцию к возрастанию.

3. Выявили отрицательную корреляционную связь между показателями «Интроспекция» и «Духовность», «Мудрость и знание», «Мужество»; «Квазирефлексия» и «Умеренность», «Мудрость и знание», «Мужество». Основываясь на полученных данных, анализе индивидуально-психологических особенностей респондентов, можно предположить, что данной выборке участников исследования не свойственна рефлексия (квазирефлексия), направленная на объект, не

имеющий отношения к актуальным социальным, жизненным ситуациям, уход в посторонние размышления, а также не свойственно «самокопание» при средних и высоких показателях их духовности, мужества, мудрости и др.

4. Результаты исследования будут способствовать дальнейшему исследованию динамики структурной организации профессионального самосознания с оценкой соотношения его показателей.

5. Перспективы исследования необходимо связать с совершенствованием методики исследования динамики структурной организации профессионального самосознания субъектов служебной деятельности, уточнением программы его развития с учетом показателей духовно-нравственного развития личности, соотношения, связей показателей духовно-нравственного и профессионального самосознания.

Библиографический список

1. Башкатов С. А. Адаптация сокращенного варианта опросника К. Петерсона и М. Селигмана «Ценности в действии: инвентаризация достоинств» (Values in Action Inventory of Strengths, VIA-IS) на русскоязычной выборке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17, № 4. С. 738–754.

2. Бусова Ю. В. Программа и методики эмпирического исследования духовного Я личности / под общ. ред. проф. В. С. Агапова. Москва : Изд-во МГАДА, 2010. 77 с.

3. Гусева Е. П. Научно-практический семинар «духовно-нравственное самосознание личности и понятие идеала в святоотеческой традиции и научной психологии» / Е. П. Гусева, О. Е. Серова // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 148–158.

4. Ежов И. В. Методика исследования духовно-нравственного самосознания личности в педагогической сфере // Мир психологии. 2008. № 2(54). С. 156–167.

5. Ежов И. В. Психолого-педагогические условия формирования духовно-нравственного самосознания личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 4. С. 74–78.

6. Ежов И. В. Сущность и границы «духовного Я» как субъекта духовно-нравственного самосознания личности // Мир психологии. 2008. № 3(55). С. 75–88.

7. Ежов И. В. Формирование духовно-нравственного самосознания личности в условиях современного российского образования // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социальные и естественные науки. 2010. № 3(3). С. 25–30.

8. Зинченко В. П. Духовное возрождение // Человек. 2020. Т. 31, № 2. С. 12–26.

9. Золотарева А. А. Тест самообладания: психометрические характеристики и перспективы применения // Психологический журнал. 2018. Т. 39, № 1. С. 103–114.

10. Карпинский К. В. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики / К. В. Карпинский, А. М. Колышко. Гродно : Гродненский гос. ун-тет им. Янки Купалы, 2010. 140 с.

11. Коваль Н. А. Духовность в системе профессионального становления специалиста. URL: https://freereferats.ru/product_info.php?products_id=303736 (дата обращения: 20.08.2025).

12. Леонтьев Д. А. Жизненная позиция личности: от теории к операционализации / Д. А. Леонтьев, А. Е. Шильманская // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 90–100.

13. Надточий И. О. Социально-экономические преобразования и духовно-нравственное развитие самосознания учащейся молодежи // Проблемы социальных и гуманитарных наук. 2018. № 2(15). С. 128–133.

14. Овчарова Р. В. Нравственное самосознание и внутренняя позиция личности подростка в состоянии социально-педагогической запущенности // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-13. С. 2970–2974.

15. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 20.08.2025).

16. Шарафутдинова Н. В. Программа и методики эмпирического исследования динамики структурной организации профессионального самосознания субъектов служебной деятельности / под ред. В. С. Агапова. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2024. 199 с.

17. Harre R. Cognitive Science : A Philosophical introduction. London : SAGE, 2002. 326 p.

18. Harre R. Personal Being. US : Harvard university Press, 1984. 299 p.

19. Hermans H. J. M. The dialogical self : Beyond individualism and rationalism // H. J. P. Hermans, H. J. G., Kempen, R. J. P. Van Loon // American Psychologist. 1992. № 47, 23–33.

20. Potter J. Discourse Analysis and Constructionist Approaches: Theoretical background // Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences. Leicester, 1996. P. 125–140.

21. Shotter J. Lide inside dialogically structured mentalities : Bakhtins and Voloshinov's account of our mental activities as out in the world between us // The Plural Self : Polypsychic Perspectives.-London, 1999. P. 71–92.

Reference list

1. Bashkatov S. A. Adaptacija sokrashhennogo varianta oprosnika K. Petersona i M. Seligmana «Cennosti v dejstvii: inventarizacija dostoinstv» (Values in Action Inventory of Strengths, VIA-IS) na russkojazychnoj vyborke = Adaptation of the abridged version of the questionnaire by K. Peterson and M. Seligman «Values in Action Inven-

tory of Strengths» (VIA-IS) on the Russian-language sample // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Psihologija i pedagogika. 2020. T. 17, № 4. S. 738–754.

2. Busova Ju. V. Programma i metodiki jempiricheskogo issledovanija duhovnogo Ja lichnosti = Program and methods of empirical research of the spiritual Self of personality / pod obshh. red. prof. V. S. Agapova. Moskva : Izd-vo MGADA, 2010. 77 s.

3. Guseva E. P. Nauchno-prakticheskij seminar «duhovno-nravstvennoe samosoznanie lichnosti i ponjatie ideala v svjatootecheskoj tradicii i nauchnoj psihologii» = Scientific and practical seminar «spiritual and moral self-awareness of the individual and the concept of the ideal in the patristic tradition and scientific psychology» / E. P. Guseva, O. E. Serova // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2010. № 3. S. 148–158.

4. Ezhov I. V. Metodika issledovanija duhovno-nravstvennogo samosoznanija lichnosti v pedagogicheskoj sfere = Methods of studying the spiritual and moral self-consciousness of a person in the pedagogical sphere // Mir psihologii. 2008. № 2(54). S. 156–167.

5. Ezhov I. V. Psihologo-pedagogicheskie uslovija formirovanija duhovno-nravstvennogo samosoznanija lichnosti = Psychological and pedagogical conditions for the formation of spiritual and moral identity // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Psihologija i pedagogika. 2008. № 4. S. 74–78.

6. Ezhov I. V. Sushhnost' i granicy «duhovnogo Ja» kak subekta duhovno-nravstvennogo samosoznanija lichnosti = The essence and boundaries of the «spiritual self» as a subject of spiritual and moral self-awareness of a person // Mir psihologii. 2008. № 3(55). S. 75–88.

7. Ezhov I. V. Formirovanie duhovno-nravstvennogo samosoznanija lichnosti v uslovijah sovremennogo rossijskogo obrazovanija = Formation of spiritual and moral self-consciousness of personality in the conditions of modern Russian education // Vestnik Moskovskoj gosudarstvennoj akademii delovogo administrirovanija. Serija: Filosofskie, social'nye i estestvennye nauki. 2010. № 3(3). S. 25–30.

8. Zinchenko V. P. Duhovnoe vozrozhdenie = Spiritual rebirth // Chelovek. 2020. T. 31, № 2. S. 12–26.

9. Zolotareva A. A. Test samoobladanija: psihometricheskie harakteristiki i perspektivy primenenija = Self-control test: psychometric characteristics and application prospects // Psihologicheskij zhurnal. 2018. T. 39, № 1. S. 103–114.

10. Karpinskij K. V. Professional'noe samootnoshenie lichnosti i metodika ego psihologicheskoj diagnostiki = Professional self-relationship of personality and methods of its psychological diagnosis / K. V. Karpinskij, A. M. Kolyshko. Grodno : Grodnenskij gos. un-tet im. Janki Kupaly, 2010. 140 s.

11. Koval' N. A. Duhovnost' v sisteme professional'nogo stanovlenija specialista = Spirituality in the system of professional development of a specialist. URL: https://freereferats.ru/product_info.php?products_id=303736 (data obrashhenija: 20.08.2025).

12. Leont'ev D. A. Zhiznennaja pozicija lichnosti: ot teorii k operacionalizacii = Life position of personality: from theory to operationalization / D. A. Leont'ev, A. E. Shil'manskaja // Voprosy psihologii. 2019. № 1. S. 90–100.

13. Nadtochij I. O. Social'no-jekonomicheskie preobrazovanija i duhovno-nravstvennoe razvitie samosoznanija uchashhejsja molodezhi = Socio-economic transformations and spiritual and moral development of self-awareness of students // Problemy social'nyh i gumanitarnyh nauk. 2018. № 2(15). S. 128–133.

14. Ovcharova R. V. Nravstvennoe samosoznanie i vnutrennjaja pozicija lichnosti podrostka v sostojanii social'no-pedagogicheskoj zapushhennosti = Moral self-awareness and inner position of a teenager's personality in a state of socio-pedagogical neglect // Fundamental'nye issledovanija. 2015. № 2-13. S. 2970–2974.

15. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 9 nojabrja 2022 g. № 809. = Decree of the President of the Russian Federation of November 9, 2022 № 809. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (data obrashhenija: 20.08.2025).

16. Sharafutdinova N. V. Programma i metodiki jempiricheskogo issledovanija dinamiki strukturnoj organizacii professional'nogo samosoznanija sub#ektov sluzhebnoj dejatel'nosti = Program and methods of empirical study on the dynamics of the structural organization of professional self-awareness of official activity subjects / pod red. V. S. Agapova. Moskva : JuNITI-DANA, 2024. 199 s.

17. Harre R. Cognitive Science : A Philosophical introduction. London : SAGE, 2002. 326 r.

18. Harre R. Personal Veing. US : Harvard university Press, 1984. 299 r.

19. Hermans H. J. M. The dialogical self : Beyond individualism and rationalism // H. J. P. Hermans, H. J. G., Kempen, R. J. P. Van Loon // American Psychologist. 1992. № 47, 23–33.

20. Potter J. Discourse Analysis and Constructionist Approaches: Theoretical background // Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences. Leicester, 1996. R. 125–140.

21. Shotter J. Lide inside dialogically structured mentalities : Bakhtins and Voloshinov's account of our mental activities as out in the world between us // The Plural Self : Polypsychic Perspectives.-London, 1999. R. 71–92.

Статья поступила в редакцию 15.09.2025; одобрена после рецензирования 06.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 15.09.2025; approved after reviewing 06.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-214
EDN: WLOMEF

Диагностика управленческих компетенций предпринимателя: теоретико-методологические аспекты

Светлана Сергеевна Константинова
Аспирант, преподаватель кафедры психологии труда и клинической психологии, Тверской государственный университет. 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33
konstsv98@mail.ru, https://orcid.org/0009-0006-7497-3261

Аннотация. Предметом исследования в статье являются управленческие компетенции предпринимателя. Цель исследования – изучение содержания и возможностей диагностики управленческой компетентности как профессионально важного компонента успешной предпринимательской деятельности. Статья представляет собой обзор и анализ различных исследований, посвященных проблеме диагностики управленческих компетенций предпринимателя. Обоснована актуальность проблемы исследования: в современных условиях развития бизнеса, экономики и социальной сферы среди населения возрастает интерес к предпринимательской деятельности, наблюдается тенденция расширения ее сфер. В связи с этим становится актуальным вопрос диагностики набора управленческих компетенций предпринимателя, непосредственно оказывающих влияние на успешность организации и управления бизнесом. Основные методы исследования – теоретический анализ, синтез и дискриптивный метод. Основу исследования составили: выборка аналитических отчетов, докладов, публикаций, а также трендов развития современного предпринимательства. В рамках статьи рассматриваются современные подходы к определению и типологизации управленческих компетенций предпринимателя, особое внимание уделено вопросам диагностики управленческих компетенций. Обоснована степень разработки проблемы диагностики управленческих компетенций предпринимателя, обозначены проблемы, связанные с диагностикой, и намечены варианты и пути работы в данном направлении. В заключении статьи обоснована новизна и значение анализа проблемы диагностики управленческих компетенций как интегрального профессионально важного качества предпринимателя. Понимание содержания и структуры управленческой компетентности предпринимателя позволит выстраивать программу психологического сопровождения предпринимателей, необходимого для повышения эффективности их деятельности.

Ключевые слова: предприниматель; предпринимательство; предпринимательская деятельность; компетентность предпринимателя; управленческая компетентность предпринимателя; компетенции предпринимателя; управленческие компетенции предпринимателя; диагностика управленческих компетенций предпринимателя

Для цитирования: Константинова С. С. Диагностика управленческих компетенций предпринимателя: теоретико-методологические аспекты // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 214–222. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-214. https://elibrary.ru/WLOMEF

Original article

Diagnostics of managerial competencies of an entrepreneur: theoretical and methodological aspects

Svetlana S. Konstantinova
Post-graduate student, teacher at department of labor psychology and clinical psychology, Tver state university. 170100, Tver, Zhelyabova st., 33
konstsv98@mail.ru, https://orcid.org/0009-0006-7497-3261

Abstract. The subject of the research in the article is the management competencies of an entrepreneur. The purpose of the study is to study the content and possibilities of diagnosing management competence as a professionally important component of successful entrepreneurial activity. The article is a review and analysis of various studies devoted to the problem of diagnosing the management competencies of an entrepreneur. The relevance of the research problem is

© Константинова С. С., 2025

substantiated: in the modern conditions of business, economic, and social development, interest in entrepreneurial activity is growing among the population, and there is a tendency to expand its spheres. In this regard, the issue of diagnosing a set of management competencies of an entrepreneur that directly affect the success of the organization and management of a business becomes relevant. The main research methods are theoretical analysis, synthesis and descriptive method. The study is based on a selection of analytical reports, papers, publications, as well as trends in the development of modern entrepreneurship. The article examines modern approaches to defining and typologizing the management competencies of an entrepreneur, with special attention paid to the issues of diagnosing management competencies. The degree of development of the problem on diagnosing the management communications of an entrepreneur is substantiated, the problems associated with diagnostics are identified and options and ways of working in this direction are outlined. In conclusion, the article substantiates the novelty and significance of the analysis of the problem on diagnosing management competencies as an integral professionally important quality of an entrepreneur. Understanding the content and structure of the management competence of an entrepreneur will allow building a program of psychological support for entrepreneurs, necessary to improve the efficiency of their activities.

Key words: entrepreneur; entrepreneurship; entrepreneurial activity; management competencies of an entrepreneur; diagnostics of an entrepreneur's management competencies

For citation: Konstantinova S. S. Diagnostics of managerial competencies of an entrepreneur: theoretical and methodological aspects. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 214-222. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-214. https://elibrary.ru/WLOMEF

Введение

В настоящее время многими исследователями (Р. С. Галимов, П. С. Краснослободцева, М. В. Шатохин, С. О. Новосельский, А. В. Шлеенко, А. В. Балабанова, V. Ratten и др.) подчеркивается важность формирования новых и расширения существующих сфер предпринимательской деятельности. Предпринимательство как фактор экономического развития способствует повышению конкурентоспособности рынка и увеличению внутреннего валового продукта, стимулирует внедрение инновационных технологий в производство и сферу оказания услуг, а также обеспечивает создание новых рабочих мест. Все перечисленные факторы благоприятно влияют на качество жизни общества [Галимов, 2025; Шатохин, 2024; Балабанова, 2024; Ratten, 2025].

Анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что движущей силой предпринимательства является определенная инновационная идея, которая реализуется в конкретной деятельности и подкрепляется личностными характеристиками человека [Данильченкова, 2021; Балабанова, 2024; Богач, 2016; Демиденко, 2024; Xin, 2022; Neumeyer, 2021]. Однако, чтобы эффективно управлять бизнесом и достигать высоких результатов, одной идеи недостаточно, необходимы определенные компетенции. Предприниматель выполняет функции руководителя: он генерирует идеи, ищет ресурсы для их реализации, распределяет задачи между подчиненными, а также производит контроль на всех этапах реализации проекта. Поэтому ключевую роль в предпринимательской деятельности играют управленческие компетенции, развитие и совершенствование которых приведет предпринимателя к успешному ведению бизнеса и продуктивному управлению им. Стоит отметить, что управленческие компетенции не статичны, они изменяются под влиянием опыта и обучения самого предпринимателя, а также под влиянием развития инновационных технологий и меняющихся потребностей общества. Общественный прогресс диктует новые требования для предпринимателей. В связи с этим необходимо понимать, какие управленческие компетенции необходимо развивать в первую очередь и какие способности приведут руководителя бизнеса к успеху. Эта проблема решается с помощью своевременной и систематической диагностики управленческих компетенций предпринимателя. Их оценка позволит выявить сильные и слабые стороны руководителя бизнеса, определить качество его работы, а также обозначить потребность в развитии и обучении.

Таким образом, в современных условиях развития рыночной экономики под влиянием свойственной ей цикличности требования к владельцам бизнеса постоянно меняются. Трансформируются не только условия осуществляемой деятельности предпринимателя, но и критерии его компетентности. Поэтому проблема диагностики управленческих компетенций предпринимателя становится в современных реалиях еще более актуальной.

Методы исследования

Основу исследования составили статьи, доклады, публикации и другие теоретические источники по теме предпринимательства, а также источники, затрагивающие проблему определения, ти-

пологизации и диагностики управленческих компетенций предпринимателей. Литература подбиралась по ключевым словам (дискриптивный метод): «предприниматель», «управленческая компетентность предпринимателя», «управленческие компетенции», «диагностика управленческих компетенций предпринимателя» и др.

При исследовании проблемы были использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ, синтез и дискриптивный метод), структурирование и систематизация.

При анализе существующих исследований применялся междисциплинарный подход, который позволил выявить существующие тренды развития предпринимательства и сформулировать потребность в диагностике управленческих компетенций предпринимателя с учетом предпосылок социально-экономического развития, потребностей рынка труда и цифровизации экономики.

Результаты исследования

Современные подходы к определению и типологизации управленческих компетенций предпринимателя

Анализ литературы по проблеме управленческих компетенций показал, что существуют различные точки зрения относительно определения понятия «управленческая компетенция». В психологии управления существует суждение о том, что успех в деятельности руководителя обусловлен определенным набором присущих ему компетенций, связанных с процессом управления. Важно отметить, что в литературе по психологии управления данные компетенции распространяются не только на руководителей организаций и предприятий, но и на владельцев собственного бизнеса, предпринимателей. В работах по проблеме предпринимательства управленческие компетенции рассматривают как составляющую более широкого понятия – предпринимательской компетентности. Оно включает различные компетенции, связанные с операционными характеристиками осуществляемой предпринимателем деятельности, с конкретными специфическими знаниями отрасли, управленческими способностями и опытом.

Авторы обращают внимание на то, что успешность управления организацией или бизнесом связана не только с распределением задач и достижением определенных результатов, но и с умением руководителя создать команду единомышленников, объединить и вдохновить их общей целью, правильно распределить собственные ресурсы и ресурсы подчиненных. В этой связи управленческие компетенции являются сложными образованиями, которые сочетают в себе профессиональные и личностные качества, способности, ценности, мотивы, а также специальные знания, умения и навыки, реализующиеся в процессе управленческой деятельности [Иванов, 2013; Лозовицкий, 2022; Xin, 2022; Neumeyer, 2022].

Данная статья посвящена проблеме диагностики управленческих компетенций предпринимателей, поэтому при анализе литературы внимание акцентируется именно на управленческих компетенциях предпринимателя, другие предпринимательские компетенции остаются на периферии исследования. Далее будут проанализированы различные подходы к определению понятия «управленческая компетенция» и представлены модели типологии управленческих компетенций.

В. Г. Иванов определяет управленческие компетенции как комплекс личных и деловых качеств, навыков и моделей поведения, наличие которых приведет к высоким результатам в управленческой деятельности. В трактовке А. В. Островского управленческая компетенция подразумевает готовность и способность реализовать управленческий потенциал в деятельности с акцентом на личной предрасположенности к развитию управленческих компетенций. Е. А. Скораева, А. И. Лыжин и О. В. Тарасюк представляют управленческую компетенцию как интегральное качество субъекта управления, сочетающее в себе когнитивные и мотивационно-ценностные характеристики поведения. A. N. Aisha, I. Sudirman, J. Sisvanto определяют управленческие компетенции как способность предпринимателя эффективно распределять ресурсы, команды и операции с целью продуктивного управления ими. И. Б. Лозовицкий под управленческими компетенциями понимал навыки и качества, необходимые для успешного руководителя. А. Г. Токарев определяет управленческие компетенции как конструкт, объединяющий множество составляющих, каждая из которых оказывает влияние на принятие управленческих решений. [Иванов, 2013; Островский, 2016; Скораева, 2021; Aisha, 2016; Лозовицкий, 2022; Токарев, 2022].

Существуют различные подходы к типологии управленческих компетенций. Одну из первых современных моделей разработали E. F. Holton, и S. A. Lynham. Данная модель учитывает эффек-

тивность деятельности руководителя на трех уровнях управленческой деятельности: «организация», «процессы», «люди». Организационный уровень управления характеризуется компетенциями, которые связаны с управлением по реализации стратегии развития организации. Критерием эффективности управления на данном уровне является степень реализованности стратегического плана развития организации и умение руководителя корректировать деятельность в зависимости от ее результатов. На следующем уровне управления – процессном – реализуются компетенции по контролю за процессом деятельности отдельных работников и организации в целом. Эффективность управления на этом уровне оценивается способностью руководителя поддерживать все процессы функционирования организации на должном уровне. Третий уровень включает компетенции, реализующиеся в управлении персоналом. Эффективность здесь определяется достаточно гибким стилем руководства. Данная модель включает 180 управленческих компетенций, достаточных для описания всей структуры управленческой деятельности [Holton, 2000].

Н. К. Масюк и Т. В. Конюхова выделяют следующие управленческие компетенции предпринимателя [Масюк, 2013]:

- эффективное использование собственного потенциала;
- анализ проблем;
- принятие решений;
- ориентация на достижение результата;
- мотивация подчиненных;
- способность сформировать сплоченную команду;
- лидерские качества;
- необходимый уровень квалификации и знание процессов бизнеса.

И. Б. Лозовицкий разработал типологию управленческих компетенций, которые играют ключевую роль в процессе управления [Лозовицкий, 2022]:

- продуктивное управление персоналом;
- стимулирование персонала к саморазвитию и самосовершенствованию в целях улучшения эффективности деятельности;
- стратегическое мышление, проявляющееся в правильном распределении приоритетности задач;
- коллегиальный стиль принятия решений;
- мотивация на достижение успеха;
- навык составления и оценки бизнес-планов;
- способность строить командные отношения с персоналом.

На основе анализа требований к управленческим качествам руководителя А. Г. Токаревым были выделены десять основных управленческих компетенций, характеризующихся прогрессивностью и инновационностью [Токарев, 2022]:

- коммуникабельность;
- ответственность и исполнительность;
- эмоциональная стабильность;
- целеустремленность;
- интеллектуальность;
- способность к лидерству и организаторству;
- успешность в социуме;
- способность эффективно распределять задачи собственные и подчиненных;
- высокая работоспособность;
- самоактуализация.

Рассмотренные типологии управленческих компетенций не являются исчерпывающими. В рамках различных научных школ и направлений существуют и другие теоретические модели. Приведенные в данной статье типологии являются наиболее полными по внутреннему содержанию и представляют интерес для исследователей управленческого потенциала предпринимателя.

Проведя краткий обзор литературы по проблеме управленческих компетенций предпринимателя, можно сделать вывод, что их определение и типология нуждаются в уточнении. Если одни авторы сводят суть понятия к личным характеристикам предпринимателя, то другие – к операционным характеристикам предпринимательской деятельности. Необходимо отметить, что степень разработанности данного понятия недостаточна. Следовательно, проблема остается открытой для новых исследований.

Обзор методов исследования и диагностик управленческих компетенций предпринимателя

Практика предпринимательской деятельности подтверждает, что диагностика управленческих компетенций предпринимателя должна быть комплексной и многоуровневой. Предприниматель осуществляет свою деятельность в условиях нестабильности современной действительности, его функциональные задачи постоянно меняются, увеличивается их количество, а также возрастают требования к личности предпринимателя, уровню его компетенций и способности осуществлять управление персоналом. По мнению С. С. Ильина, существующие диагностические

методы управленческих компетенций руководителей применяются в зависимости от направления и характера их профессиональной деятельности [Ильин, 1999].

Все методы оценки управленческих компетенций предпринимателя условно можно разделить на следующие группы:

1. Интервью по компетенциям – беседа, отличающаяся структурированностью и регламентированностью вопросов, ориентированная на изучение описания реальных ситуаций, с которыми сталкивается руководитель бизнеса. Поведение в данных ситуациях отражает сильные и слабые стороны предпринимателя как руководителя бизнеса, степень развития определенных управленческих компетенций, а также проблемные зоны в деятельности предпринимателя, работа с которыми необходима в первую очередь. Интервью обычно проводится экспертами в области управления персоналом. Данный метод в настоящее время применяется чаще всего.

2. Метод Центров оценки – ассессмент-центр (Assessment-Center). Данный метод позволяет оценить поведение предпринимателя в типовых проблемных ситуациях, которые моделируют реальную управленческую деятельность.

3. Проблемно-аналитическая деловая игра (ПАДИ) И. Б. Шебуракова представляет собой групповой метод оценки и развития персонала, в том числе руководителя. В ходе деловой игры специалистами-экспертами анализируются подходы участников к решению определенной проблемы, далее оценивается их эффективность. Данный метод может выступать в качестве самостоятельного инструмента оценки, а также быть включен в сценарий проведения ассессмент-центра [Шебураков, 2020].

4. Тестирование включает специально разработанные психометрические диагностические инструменты, предназначенные для оценки конкретного набора компетенций.

Проведен анализ методик, которые часто используются для измерения уровня управленческих компетенций предпринимателя и оценки эффективности его деятельности. В результате исследования выделены четыре блока методик, которые можно использовать для диагностики управленческих компетенций предпринимателя. Первый блок составили методики, предназначенные для комплексного измерения набора компетенций, связанных с управленческой деятельностью: проблема комплексной оценки управленческих компетенций предпринимателя является предметом исследований М. Вудкока, Д. Френсиса, А. Г. Токарева, Ю. В. Синягина и др. Результатом их работ выступают различные инструменты, предназначенные для диагностики набора управленческих компетенций руководителя [Вудкок, 1991; Синягин, 2020; Токарев, 2022; Токарева, 2022]:

1. Методика «Анализ ограничений» М. Вудкока и Д. Френсиса. Данная методика опирается на концепцию личностных ограничений. По мнению авторов, ограничение – это такой фактор, который сдерживает потенциал и эффективность работы предпринимателя, именно на нем необходимо сосредоточить внимание, чтобы реализовать личностные и профессиональные возможности. Через анализ ограничений можно определить сильные и слабые стороны управленческой компетентности предпринимателя и те его индивидуально-личностные характеристики, которые требуют первоочередного совершенствования. В результате делается вывод о существующих ограничениях в деятельности предпринимателя, которые соотносятся с основными управленческими компетенциями: трудности в управлении собственными энергетическими и временными ресурсами, трудности с целеполаганием, неумение генерировать идеи, отсутствие границ и размытость личных ценностей, отсутствие навыка решения проблем и др.

2. Методика цифровой оценки управленческих компетенций А. Г. Токарева. Данный инструмент предназначен для составления «профиля» руководителя, его основных качеств и управленческих компетенций, методика позволяет оценить выраженность следующих управленческих компетенций:

- лидерский потенциал;
- интеллектуальные качества и способности;
- управленческие способности
- целеустремленность
- самоактуализация (самоотношение).

3. Тест на управленческий потенциал Ю. В. Синягина позволяет оценить качества, необходимые для эффективной управленческой деятельности:

- готовность к командной работе;
- умение налаживать контакт с сотрудниками;
- мотивация достижения результата;
- актуальный потенциал;
- склонность к риску;
- управление людьми.

Второй блок методик, которые могут быть использованы при оценке управленческого потенциала руководителя, составляют инструменты, предназначенные для определения преобладания конкретного стиля руководства:

1. Управленческая решетка Р. Блейка и Д. Моутона. Это инструмент, позволяющий определить стиль управления руководителя. По мнению автора, стиль руководства является важным фактором успешности управленческой деятельности. По результатам можно определить выраженность ориентации руководителя на потребности и благополучие подчиненных либо на достижение производственных целей и эффективности трудовой деятельности.

2. Опросник для определения стиля руководства коллективом А. Л. Журавлёва. Предназначен для экспертной и групповой оценки стиля руководства: директивного, коллегиального или попустительского.

3. Тест стиля руководства PAEI И. Адизеса. С помощью данного инструмента выявляются доминирующие черты руководителя и в соответствии с ними определяется принадлежность к эффективному или деструктивному стилю руководства.

Третий блок включает методики, позволяющие диагностировать такие компоненты управленческой компетентности, как коммуникативные способности, лидерские качества, а также направленность мотивации личности руководителя:

1. Методика «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС), разработанная В. В. Синявским и Б. А. Федоришиным.

2. Методика диагностики лидерских способностей Е. С. Жарикова и Е. Л. Крушельницкого.

3. Опросник оценки склонности к риску Г. Шуберта.

4. Опросник Т. Элерса для определения доминирующей мотивации. Оценивает направленность на избегание неудач или на достижение целей.

5. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной. Данная методика предназначена для определения преобладания альтруизма или эгоизма, направленности личности на процесс или на результат.

Четвертый блок методик представлен инструментами, позволяющими оценить компоненты управленческой компетентности предпринимателя, связанные с особенностями его психической деятельности: эмоциональная и психологическая устойчивость, уровень развития интеллекта, работоспособности и др.

1. Тест жизнестойкости С. Мадди. Позволяет оценить уровень жизнестойкости личности, способность реализоваться в обществе.

2. Диагностика самоактуализации личности А. В. Лазукина. Даёт представление об уровне основных качеств самоактуализированной личности (ценности, познавательная активность, самостоятельность, креативность, стремление к творчеству, независимость).

3. Опросник психологической устойчивости к стрессу (ОПУС) Е.В. Распопина.

4. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра.

5. Тест измерения уровня интеллектуального развития и работоспособности Р. Кеттелла.

Таким образом, несмотря на значительное количество психодиагностических инструментов, которые могут применяться при оценке отдельных характеристик управленческой компетентности, проблема диагностики управленческих компетенций остается открытой для новых исследований. Важно отметить, что для комплексного изучения содержания и компонентов управленческой компетентности предпринимателя нужен такой инструмент, который будет оценивать все основные управленческие компетенции предпринимателя, а также учитывать уровень их выраженности.

Основные проблемы, связанные с диагностикой управленческих компетенций, и возможные варианты их решения

Теоретический обзор литературы позволил обозначить основные сложности, связанные с применением выделенных методов и инструментов диагностики в целях оценки управленческих компетенций предпринимателя, а также наметить некоторые варианты работы в данном направлении.

Одна из основных проблем – недостаточное количество методов диагностики, направленных на определение содержания и структуры управленческой компетентности как целостного феномена. Практически все имеющиеся методы диагностики не учитывают многокомпонентность рассматриваемого феномена. Поэтому, оценивая управленческие компетенции предпринимателя, необходимо применять целую «батарею» методов, предназначенных для оценки как управленческих аспектов деятельности предпринимателя, так и его индивидуально-личностных характеристик и особенностей функционирования психики.

Из первой проблемы вытекает следующая – длительное время проведения диагностики, трудоемкость обработки, интерпретации и анализа данных. В условиях деятельности предпринимателя, характеризующейся ограниченностью временных ресурсов, провести целую «батарею» тестов не всегда представляется возможным. Также необходимо отметить возможность некомфортной обстановки при диагностике, особенно если тестирование или интервью проходит в присутствии нескольких экспертов, в официальном стиле. Такая обстановка может способствовать неискренности ответов, что также скажется на результате исследования.

Еще одна важная проблема – субъективность результатов. Анализ методов диагностики управленческих компетенций предпринимателя показал, что наиболее часто используемые в современной практике предпринимательства диагностические инструменты подразумевают открытые ответы на вопросы. Точность и достоверность оценки управленческих компетенций предпринимателя зависит от объективности оценивающих экспертов. В целях повышения точности оценки управленческих компетенций необходимо использование комплекса инструментов на основе интегральных показателей по основным управленческим компетенциям. В диагностике управленческих компетенций необходимо совмещать инструменты, предполагающие участие «человеческого фактора» – суждений оценщиков (интервью, ассессмент-центр), так и методы без влияния такового (тесты и опросники). Также принципиальным вопросом использования конкретного метода оценки является доказанная валидность и надежность, в первую очередь – внешняя валидность, то есть связь результатов оценки с объективными фактами.

Не менее важная проблема диагностики управленческих компетенций – отсутствие классификации управленческих компетенций, отражающей все аспекты предпринимательской деятельности. Набор и содержание компетенций носят декларируемый характер, а реальный профиль управленческих компетенций предпринимателя часто зависит от многих факторов, не охваченных ни одной моделью управленческих компетенций. В связи с этим не удается оценить достоверно полный набор управленческих компетенций предпринимателя. Для решения данной проблемы необходима разработка такой классификации, которая охватывала бы все аспекты формирования и проявления управленческих компетенций предпринимателя. Однако в связи с возрастающими требованиями к предпринимателю и увеличением количества выполняемых им задач, сформулировать такую классификацию представляется возможным только в теории. На практике – при диагностике управленческих компетенций – необходимо учитывать современные реалии и совершенствовать систему знаний об управлении бизнесом.

Таким образом, необходим объективный, точный метод диагностики управленческих компетенций, который позволил бы за короткое время оценить основные управленческие компетенции предпринимателя. Чтобы добиться объективации результатов исследований, целесообразно сформулировать объективные критерии для измерения управленческих компетенций предпринимателей. Это позволит представить информацию таким образом, чтобы она могла быть измерена, подтверждена или проверена независимо от индивидуальных предпочтений или оценок. Следует отметить, что проблема диагностики управленческих компетенций является комплексной и относится к многим областям научного знания. Междисциплинарный подход к данной проблеме подразумевает объединение знаний и исследований из социологии, экономики, психологии труда и других смежных областей науки с целью всестороннего изучения данного феномена.

Заключение

Анализ исследований по проблеме диагностики управленческих компетенций предпринимателей показал, что данная проблема недостаточно раскрыта в литературе. Научные труды, посвященные исследованию структуры и содержания управленческой компетентности как фактора успешной предпринимательской деятельности, не раскрывают вопросы диагностики выделенных компетенций. Также обзор литературы показал, что необходим объективный метод диагностики управленческих компетенций, который позволил бы за короткое время оценить основные компетенции предпринимателя. Дальнейшие исследования могут быть направлены на поиск и разработку методов изучения структурно-уровневой системы управленческих компетенций предпринимателя.

Разработка новых методов диагностики управленческих компетенций необходима для внедрения в практику предпринимательской деятельности комплексного изучения управленче-

ского потенциала руководителей бизнеса. Понимание содержания и структуры управленческой компетентности дает возможность выстраивать программу психологического сопровождения предпринимателей в вопросах управления бизнесом. Мониторинг уровня развития управленческих компетенций позволит предпринимателю оставаться конкурентоспособным, определять приоритетные задачи по улучшению инструментов управления своим делом, занимать определенный сегмент рынка, а также повышать рентабельность бизнеса.

Библиографический список

1. Балабанова А. В. Предпринимательские компетенции: содержание, принципы формирования и развития // Ученые записки Российской академии предпринимательства. 2024. № 23 (4). С. 56–63.

2. Богач А. Лидерство и руководство: развитие управленческих компетенций / А. Богач, Г. Новикова. Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2016. 224 с.

3. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер: для руководителя-практика / М. Вудкок, Д. Фрэнсис. Москва : Дело, 1991. 320 с.

4. Демиденко Н. Н. Анализ профессиограмм предпринимателя: постановка проблемы / Н. Н. Демиденко, С. С. Константинова // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2024. № 4. С. 55–64.

5. Иванов В. Г. Роль дополнительного профессионального образования в формировании управленческих компетенций / И. И. Ирисметова, А. И. Ирисметов // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16, № 16. С. 149–152.

6. Ильин С. С. Психологическая готовность к управленческим профессиям и ее диагностика // Прикладная психология. 1999. № 4. С. 1–12.

7. Краснослободцева П. С. Цель, принципы и основные направления развития института предпринимательства в современной России / П. С. Краснослободцева, Р. С. Галимов // Экономика и бизнес: теория и практика. 2025. № 1-2. С. 131–135.

8. Лозовицкий И. Б. Разработка модели компетенций и проведение оценки персонала с использованием Business Studio // Проектирование бизнес-архитектур. 2022. № 2. С. 98–100.

9. Масюк Н. Н. Волонтерство как первый шаг студентов к предпринимательской деятельности / Н. Н. Масюк, Т. В. Конюхова // Российское предпринимательство. 2013. № 5 (227). С. 54–59.

10. Островский А. В. Педагогическое сопровождение формирования управленческой компетенции кадров малого бизнеса в системе повышения квалификации. Москва, 2016. 170 с.

11. Устойчивое развитие и кооперация: содействие внедрению инноваций : сб. тр. Всероссийской научно-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых / О. Г. Данильченкова, А. В. Брилон. Москва : Российский ун-тет кооперации, 2021. С. 278–285.

12. Синягин Ю. В. Опросник оценки управленческого потенциала в комплексной личностно-профессиональной диагностике. Москва : ИД «Дело» РАНХиГС, 2020. 186 с.

13. Токарев А. Г. Методика цифровой оценки управленческих компетенций как фактор оптимизации управленческих процессов // УПИРР. 2022. № 2. С. 56–68.

14. Токарева Ю. А. Адаптация методики оценки управленческих компетенций руководителя / Ю. А. Токарева, Е. О. Гаспарович, Н. А. Шурыгина, В. И. Линдер // УПИРР. 2022. № 2. С. 66–71.

15. Шатохин М. В. Молодежное предпринимательство в системе молодежной политики Российской Федерации / М. В. Шатохин, С. О. Новосельский, А. В. Шлеенко // Вестник Финансового университета. Гуманитарные науки. 2024. № 5. С. 116–124.

16. Шебураков И. Б. Проблемно-аналитическая деловая игра для целей оценки и развития участников : учебно-метод. пос. Москва : РАНХиГС, 2020. 57 с.

17. Aisha A. N. Conceptual model of entrepreneurial, managerial and technical software competencies towards SME performance in subsector software industries / A. N. Aisha, I. Sudirman, J. Siswanto // IEEE International Conference on Management of Innovation and Technology, 2016. № 3(9). P. 237–242.

18. Holton E. F. Performance driven leadership development / E. F. Holton, S. A. Lynham // Advances in Developing Human Resources. 2000. V. 1. № 2. C. 88–97.

19. Neumeyer X. Managerial Competencies and Development in the Digital Age / X. Neumeyer, M. Liu // IEEE Engineering Management Review. 2021. Vol. 49, № 3. P. 49–55. doi: 10.1109/EMR.2021.3101950.

20. Ratten V. Inequality and entrepreneurship: future research trends // Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies. 2025. Vol. 17 № 1. P. 164–176. URL: https://doi.org/10.1108/JEEE-05-2024-0200.

21. Xin F. The Impact of Managerial Competence on Ambidextrous Innovation Strategy of Entrepreneurial Firms / F. Xin, D. Jing // Foreign Economics & Management. 2022. № 44(11). P. 77–92.

Reference list

1. Balabanova A. V. Predprinimatel'skie kompetencii: soderzhanie, principy formirovanija i razvitija = Entrepreneurial competencies: content, principles of formation and development // Uchenye zapiski Rossijskoj akademii predprinimatel'stva. 2024. № 23 (4). S. 56–63. URL: https://doi.org/10.24182/2073-6258-2024-23-4-56-63 (data obrashhenija: 01.03.2025).

2. Bogach A. Liderstvo i rukovodstvo: razvitie upravlencheskih kompetencij = Leadership: development of managerial competencies / A. Bogach, G. Novikova. Sankt-Peterburg : BHV-Peterburg, 2016. 224 s.

3. Vudkok M. Raskreposhhennyj menedzher: dlja rukovoditelja praktika = Liberated manager: practice for

the manager / M. Vudkok, D. Frjensis. Moskva : Delo, 1991. 320 s.

4. Demidenko N. N. Analiz professiogramm predprinimatelja: postanovka problemy = Analysis of the entrepreneur's professionograms: setting a problem / N. N. Demidenko, S. S. Konstantinova. Vestnik TvGU. Serija: Pedagogika i psihologija. 2024. № 4. S. 55–64.

5. Ivanov V. G. Rol' dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija v formirovanii upravlencheskih kompetencij = The role of additional professional education in forming managerial competencies / I. I. Irismetova, A. I. Irismetov // Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta. 2013. T. 16, № 16. S. 149–152.

6. Il'in S. S. Psihologicheskaja gotovnost' k upravlencheskim professijam i ee diagnostika = Psychological readiness for managerial professions and its diagnosis // Prikladnaja psihologija. 1999. № 4. S. 1–12.

7. Krasnoslobodceva P. S. Cel', principy i osnovnye napravlenija razvitija instituta predprinimatel'stva v sovremennoj Rossii = The purpose, principles and main directions of the development of the entrepreneurship institute of in modern Russia / P. S. Krasnoslobodceva, R. S. Galimov // Jekonomika i biznes: teorija i praktika. 2025. № 1-2. S. 131–135.

8. Lozovickij I. B. Razrabotka modeli kompetencij i provedenie ocenki personala s ispol'zovaniem Business Studio = Developing competency model and conduct personnel evaluations using Business Studio // Proektirovanie biznes-arhitektur. 2022. № 2. S. 98–100.

9. Masjuk N. N. Volonterstvo kak pervyj shag studentov k predprinimatel'skoj dejatel'nosti = Volunteering as students' first step towards entrepreneurship / N. N. Masjuk, T. V. Konjuhova // Rossijskoe predprinimatel'stvo, 2013. № 5 (227). S. 54–59.

10. Ostrovskij A. V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovanija upravlencheskoj kompetencii kadrov malogo biznesa v sisteme povyshenija kvalifikacii = Pedagogical support for the formation of managerial competence of small business personnel in the advanced training system. Moskva, 2016. 170 s.

11. Ustojchivoe razvitie i kooperacija: sodejstvie vnedreniju innovacij = Sustainability and cooperation: fostering innovation : sb. tr. Vserossijskoj nauchno-prakt. konf. studentov, aspirantov i molodyh uchenyh / O. G. Danil'chenkova, A. V. Brilon. Moskva : Rossijskij un-tet kooperacii, 2021. S. 278–285.

12. Sinjagin Ju. V. Oprosnik ocenki upravlencheskogo potenciala v kompleksnoj lichnostno-professional'noj diagnostike = Questionnaire for assessing managerial potential in complex personal and professional diagnostics. Moskva : ID «Delo» RANHiGS, 2020. 186 s.

13. Tokarev A. G. Metodika cifrovoj ocenki upravlencheskih kompetencij kak faktor optimizacii upravlencheskih processov = Methodology for digital assessing managerial competencies as a factor in optimizing management processes // UPIRR. 2022. № 2. S. 56–68.

14. Tokareva Ju. A. Adaptacija metodiki ocenki upravlencheskih kompetencij rukovoditelja = Adaptation of the methodology for assessing managerial competencies of the manager / Ju. A. Tokareva, E. O. Gasparovich, N. A. Shurygina, V. I. Linder // UPIRR. 2022. № 2. S. 66–71.

15. Shatohin M. V. Molodezhnoe predprinimatel'stvo v sisteme molodezhnoj politiki Rossijskoj Federacii = Youth entrepreneurship in the system of youth policy of the Russian Federation / M. V. Shatohin, S. O. Novosel'skij, A. V. Shleenko // Vestnik Finansovogo universiteta. Gumanitarnye nauki. 2024. № 5. S. 116–124.

16. Sheburakov I. B. Problemno-analiticheskaja delovaja igra dlja celej ocenki i razvitija uchastnikov = Problem-analytical business game for the purposes of evaluation and development of participants : uchebno-metod. pos. Moskva : RANHiGS, 2020. 57 s.

17. Aisha A. N. Conceptual model of entrepreneurial, managerial and technical software competencies towards SME performance in subsector software industries / A. N. Aisha, I. Sudirman, J. Siswanto // IEEE International Conference on Management of Innovation and Technology, 2016. № 3(9). P. 237–242.

18. Holton E. F. Performance driven leadership development / E. F. Holton, S. A. Lynham // Advances in Developing Human Resources. 2000. V. 1. № 2. C. 88–97.

19. Neumeyer X. Managerial Competencies and Development in the Digital Age / X. Neumeyer, M. Liu // IEEE Engineering Management Review. 2021. Vol. 49, № 3. P. 49–55. doi: 10.1109/EMR.2021.3101950.

20. Ratten V. Inequality and entrepreneurship: future research trends // Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies. 2025. Vol. 17 № 1. P. 164–176. URL: https://doi.org/10.1108/JEEE-05-2024-0200.

21. Xin F. The Impact of Managerial Competence on Ambidextrous Innovation Strategy of Entrepreneurial Firms / F. Xin, D. Jing // Foreign Economics & Management. 2022. № 44(11). P. 77–92.

Статья поступила в редакцию 12.09.2025; одобрена после рецензирования 10.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 12.09.2025; approved after reviewing 10.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья
УДК 168.522
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-223
EDN: WMIUEK

Концепт «культурный ландшафт» в культурологическом осмыслении

Любовь Александровна Григорьева
Аспирант, ассистент кафедры культурологии, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. 173003, Новгородская область, г. Великий Новгород, ул. Большая Санкт-Петербургская, 41
lyubagrigorjeva@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0000-7357-3369

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению эволюции взглядов ученых и мыслителей разных эпох на концепт «культурный ландшафт», а также его осмыслению в рамках культурологической науки. Проблема взаимодействия природы и культуры многие века осмысляется учеными, в том числе философами и культурологами, предпринимавшими неоднократные попытки рассмотреть роль географического фактора в культурно-историческом развитии. Однако недостаточная терминологическая разработанность концепта «культурный ландшафт» остается предметом оживленных дискуссий. Ретроспективный анализ появления и становления в географической науке понятия «ландшафт» и постепенного выделения из него понятия «культурный ландшафт» позволил взглянуть на обозначенную проблему с новой позиции. Автор на основе анализа русскоязычных, англоязычных, немецкоязычных и франкоязычных источников классифицирует идеи ученых о роли природного и культурного факторов в развитии сообществ и разделяет их на два блока на основании критериев, связанных с преобладанием природного фактора или взаимодействием трех субъектов (человека, природы, культуры). Первый блок включает в себя ученых, указывающих на доминирующую роль природного фактора в культурно-историческом развитии, а второй блок – исследователей, подчеркивающих взаимовлияние человека, природы и культуры. Также в статье на основе анализа концепта «культурный ландшафт» выявлены научные школы, занимающиеся его изучением по двум основным направлениям: природо-центричное (с акцентом на ландшафт) и культуро-центричное (с акцентом на культуру). Результат исследования – не только систематизация разрозненных теорий и концепций в данном научном направлении, но и определение термина «культурный ландшафт», которое автор предлагает использовать для культурологических исследований. С позиции культурологии данный концепт открывает возможность интегрировать знания из разных исследовательских областей, способствует комплексному изучению сложных культурных явлений и феноменов, связанных с культурой и природой.

Ключевые слова: культурный ландшафт; культурология; концепции; концепт; город; культура; природа; человек

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект № 24-18-00672, https://rscf.ru/project/24-18-00672/

Для цитирования: Григорьева Л. А. Концепт «культурный ландшафт» в культурологическом осмыслении // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 223–233. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-223. https://elibrary.ru/WMIUEK

© Григорьева Л. А., 2025

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

THEORETICAL ASPECTS IN STUDYING CULTURAL PROCESSES

Original article

Cultural landscape concept in culturological comprehension

Lubov A. Grigoreva
Post-graduate student, assistant at culturology department, Yaroslav the Wise Novgorod state university. 173003, Novgorod region, Veliky Novgorod, Bolshaya Sankt-Peterburgskaya st., 41
lyubagrigorjeva@yandex.ru, https://orcid.org/0009-0000-7357-3369

Abstract. The article discusses the evolution of scientists and philosophers' views on the cultural landscape concept and its comprehension within cultural studies over different eras. For centuries the issue on the interaction between nature and culture has been explored by scientists, including philosophers and culturologists who have repeatedly attempted to consider the role of geographical factor in cultural and historic development. However, the lack of terminological elaboration surrounding the cultural landscape concept continues to be the topic of lively debate. The retrospective analysis of the landscape notion emergence and development in geographical science, and the cultural landscape notion gradual separation from it, allows viewing this issue from a new perspective. Based on the Russian, English, German and French sources analysis, the author classifies the scientists' ideas about the role of natural and cultural factors in societies' development and divides them into two groups based on the main criteria related to natural factor prevalence or three subjects interaction (man, nature, and culture). The first group includes the scientists who emphasize the prevalent role of the natural factor in cultural and historical development while the second group consists of those who point out the interinfluence of the man, nature, and culture. Furthermore, on the basis of the cultural landscape concept analysis, the article reveals scientific schools that study it within two main directions: nature-centric approach (with an emphasis on landscape) and culture-centric approach (emphasizing culture). The outcome of the research not only presents a fragmented theories and conceptions systematization in this field of study, but also offers the cultural landscape term definition, which the author proposes for use in culturological researches. From a culturological perspective, this concept presents an opportunity to integrate knowledge from various scientific fields and contribute to more complex studying the complicated cultural phenomena, connected to culture and nature.

Key words: cultural landscape; cultural studies; conceptions; concept; city; culture; nature; human

The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation, project № 24-18-00672, https://rscf.ru/project/24-18-00672/

For citation: Grigoreva L. A. Cultural landscape concept in culturological comprehension. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 223-233. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-223. https://elibrary.ru/WMIUEK

Введение

Концепт «культурный ландшафт» все чаще встречается в научных исследовательских работах разной направленности (география, философия, антропология), связанных с изучением влияния природы на человека, общество, культуру. Однако многообразие исследовательских контекстов вызывает сложности научной дискуссии вокруг данного концепта. Это связано с тем, что термин «культурный ландшафт» многозначен, поэтому ученые нередко придерживаются того определения, которое сложилось в рамках их предметной области, что осложняет развитие междисциплинарного вектора исследований культурного ландшафта.

К концепту «культурный ландшафт» обращаются не только географы, но и культурологи, причем именно с междисциплинарной позиции, с целью обозначения целого ряда культурных явлений и феноменов. Заметим, что в круг значимых вопросов культурологии традиционно входит проблематика взаимодействия природы и культуры. В рамках культурологии рассматриваются вопросы взаимодействия и взаимовлияния природы и культуры, раскрываются закономерности влияния ландшафта на культуру.

Понятие культурного ландшафта формировалось в течение длительного периода в рамках

понятия ландшафта с последующим терминологическим обособлением от него. Истоки зарождения термина «ландшафт» уходят корнями в географическую науку. Хотя это слово впервые встречается еще в эпоху раннего европейского средневековья (IX в. н. э.) в трудах монахов Фульдского монастыря в Германии. В процессе перевода Евангельского богословия Тициана с латыни на древневерхненемецкий они использовали слово «lantscaf» (единая священная земля), заменив им латинское слово «region» (район, страна). В то время слово «ландшафт» имело сакральное значение и понималось как земля, обжитая и освоенная этносом, что близко по значению библейскому понятию «земля обетованная». Через некоторое время слово проникает в разговорный немецкий язык в значении «край, сельская местность, область». Затем у него появляется административно-политическая трактовка «земство, феодальное сословное представительство».

В XVI веке актуализировался эстетический смысл термина «ландшафт», поскольку в этот период он используется художниками в живописи для обозначения картины, в которой главным сюжетом выступает природный пейзаж (наряду с французским термином «paysage» – вид местности). В связи с этим ландшафт и пейзаж стали рассматриваться в качестве синонимов. В частности термин «ландшафт» стал использоваться художниками для отражения конкретных элементов земной поверхности (лесов, гор, полей и т. д.).

К началу XIX в. под ландшафтом понималась окружающая наблюдателя территория, которую можно осмотреть единым взглядом [Тютюнник, 2004]. И именно с этого времени данный термин начинает употребляться в географической науке, представляющей собой сложный комплекс дисциплин, многие из которых лежат на стыке гуманитарных и естественных наук, что и обуславливает существование большого количества терминов.

Ландшафт как природная реальность подвержен различным трансформациям в течение своего существования. Прежде всего, это изменения, вызванные влиянием человека или так называемым антропогенным фактором. Человек трансформирует ландшафт, в котором обитает, в соответствии со своими потребностями. Другими словами, он превращает его в предметную среду своего бытия. Тогда ландшафт может рассматриваться только в контексте культуры, поскольку является результатом целенаправленной деятельности ее субъекта. Отражением данной взаимосвязи становится культурный ландшафт.

Термин «культурный ландшафт» появился в начале XX века в географическом дискурсе. В 1972 году данный термин был включен в документы ЮНЕСКО, ставшие первым международным правовым инструментом, регламентирующим охрану культурных ландшафтов. Тем самым термин приобрел официальный статус.

Несмотря на то, что термин появился лишь в XX веке, вопрос о взаимовлиянии и взаимоотношении между природой, человеком и культурой неоднократно рассматривался разными исследователями в разные исторические эпохи. Анализ концепций исследователей, затрагивающих данный вопрос, позволил выявить ключевые смысловые линии становления данного концепта.

Методология исследования

Теоретической основой данного исследования выступает междисциплинарный подход, что обусловлено сложностью самого феномена культурного ландшафта как объекта исследования. Первоначально данный термин появился в сфере географии, а позднее был заимствован другими науками, что обеспечило его междисциплинарный характер. Культурология, выступая междисциплинарной наукой, позволяет изучать такие сложные комплексы явлений [Туровский, 2004] посредством разных подходов и методик, тем самым интегрируя их в единый исследовательский контекст. Культурология через призму концепта культурного ландшафта, отражающего взаимодействие природы и культурных компонентов, созданных руками человека, в форме культурного пространства, насыщенного смыслами и ценностями, дает возможность с разных точек зрения взглянуть на взаимодействие человека и культуры с окружающей средой. В этой связи в работе используется диахронический метод, позволяющий проследить эволюцию взаимоотношений между природой, культурой и обществом в исторической перспективе.

Кроме того, с целью систематизации знаний об эволюции концепта «культурный ландшафт» в работе осуществляется аналитический обзор ключевых теоретических подходов, предвосхитивших формирование данного концепта и оказавших значительное влияние на его последующее развитие в контексте как зарубежных, так и отечественных научных школ, занимающихся проблематикой культурно-ландшафтного дискурса. Отбор источников мы провели на основе научной значимости работ для становления кон-

цепта «культурный ландшафт». Рассматриваемые в работе исследователи были классифицированы по принципу доминирования концептуальных позиций, определяющих принципы культурно-исторического развития, что дало возможность сформировать ключевые теоретические направления анализа концепта «культурный ландшафт» и выявить их методологические установки. Классификация взглядов ученых также позволила определить основные исследовательские векторы, доминирующие в каждой из научных школ, занимающихся изучением культурного ландшафта, и рассмотреть эволюцию подходов в рамках этой проблематики. Данные шаги в целом обеспечили возможность получить представление о предпосылках формирования современного междисциплинарного взгляда на природу и культуру как взаимосвязанные составляющие культурного ландшафта.

Результаты исследования

Географическая и культурная обусловленность формирования концепта «культурный ландшафт»

Появление концепта «культурный ландшафт» в сфере культурологии обусловлено необходимостью осмысления процессов взаимодействия природы и культуры через призму пространственной организации. Культурный ландшафт как результат длительной эволюции культурных практик, спроецированной на природный ландшафт конкретной местности, способствует формированию особой формы освоенного и преобразованного человеком жизненного пространства. Поскольку человек выступает активным субъектом культуры, его роль в формировании культурного ландшафта является определяющей. Под субъектом культуры понимается социальная общность или конкретный индивид, реализующий в системе предметно-практической деятельности культуросозидающее начало, потребление и духовное освоение объектов культуры, воспроизводство себя как человека определённой исторической эпохи [Потемкина, 2011]. Это дает основание для рассмотрения культурного ландшафта в плоскости культурологии. Термин «культурный ландшафт» полисемантичен. Его смыслы начали формироваться задолго до появления самого термина. Подтверждением этому факту стали многочисленные отечественные и зарубежные труды ученых, посвященные проблеме влияния природы на культуру и человека [Платон, 2020; Аристотель, 2004; Шпенглер, 2024 и др.].

Проанализированных нами авторов можно разделить на два крупных блока.

К первому блоку относятся ученые, которые рассматривали природный фактор как определяющий культурно-историческое развитие (К. Риттер, А. Геттнер, Ф. Ратцель, И. Г. Гердер, Л. Н. Гумилев, О. Шпенглер, Б. ле Бовье де Фонтанель, Г. Томас Бокль, Ф. Бэкон, Ж. Боден, Ш. Монтескье, Ж. Батист Дюбо, А. Тойнби). При этом у истоков изучения географического фактора в культуре стояли именно античные ученые и мыслители. К. Риттер указывал на связь истории народа с развитием окружающей среды, тем местом, в котором народ проживает [Ritter, 1838].

А. Геттнер полагал, что место или территория в сочетании с предметами и явлениями на ней порождают территориальные культурные системы (районы, страны, пространства) и культурно-ландшафтное разнообразие (природные особенности, хозяйственная специфика, культурные традиции) [Геттнер, 1925]. По сути, в своей работе А. Геттнер пишет об идентичности места и уникальности, с точки зрения его обусловленности ландшафтными характеристиками.

Схожей позиции придерживался Ф. Ратцель, основатель антропогеографии. Ученый отмечал, что общество и его культура развиваются в тесной связи с природой. Географические характеристики выступают главным фактором, определяющим судьбу и историю народа, его культуру и идентичность. Так, он выделял дикие и культурные народы. Первые находятся в наибольшей зависимости от природы по сравнению со вторыми [Ратцель, 1904]. И. Г. Гердер также писал о географической обусловленности культур народов и их приспособленности к земле, неотделимости от нее. Образ жизни, устройство тела, занятия и кругозор представлений народа определяются климатически [Гердер, 1977].

Л. Н. Гумилев особое внимание уделял влиянию природных факторов на формирование этносов и цивилизаций, что отразилось в созданной им пассионарной теории этногенеза. Исследователь объяснял появление этносов взаимодействием космических сил и ландшафта, то есть как географически детерминированный процесс [Гумилев, 2016]. О связи культуры и человека с природой писал также О. Шпенглер. Он отмечал, что культура процветает на почве определенного ландшафта и как растение остается привязанной к нему. Также и история человека ока-

зывается тесно связана с историей ландшафта, без понимания которого невозможно понять мышление и жизнь людей древних эпох [Шпенглер, 2024].

Г. Т. Бокль утверждал, что человек подвергается влиянию четырех естественных факторов: климата, пищи, почвы и общего вида природы. Именно различия природных пейзажей порождают различия в характере народов [Бокль, 2007]. Б. ле Бовье де Фонтанель полагал, что географическо-климатические условия определяют склад ума людей и тем самым влияют на возникновение идей [Фонтанель, 1979]. Ж. Боден полагал, что из всех природных факторов, влияющих на человека, главными являются климат страны, характер местности (ландшафт) и качество почвы. Причем климат все-таки по значимости превалирует над остальными факторами [Боден, 2000]. Аналогично Ж. Бодену Ш. Монтескье, основатель географического детерминизма, также выделял климат как одно из важнейших природных условий, от которого зависят политический строй, нравы людей и их религиозные верования. По Ш. Монтескье, общественные законы соответствуют физическим условиям, климату, свойствам почвы, географическому положению страны [Монтескьё, 2023]. Ж. Б. Дюбо, как и предшествующие мыслители, говорил о влиянии климата на людей. Он отмечал, что душа человека на протяжении всей его жизни связана с телом и, следовательно, характер нашего духа и наших склонностей во многом обуславливается качествами крови. В свою очередь, качество крови во многом зависит от воздуха, которым мы дышим [Дюбо, 1976]. Поэтому народы, обитающие в различных климатических условиях, по мнению Ж. Б. Дюбо, различаются по наклонностям и духу.

А. Тойнби, автор теории локальных цивилизаций, сформулировал закон: «вызов–ответ», согласно которому природные факторы ставят вызовы перед обществом, которые оно должно решать. Среди прочих ученый выделяет вызовы сурового климата, решение которых стало началом возникновения таких цивилизаций, как египетская и китайская [Тойнби, 2023]. Адекватное решение проблемы выводит общество на новый уровень развития. В результате, природные вызовы выступают в качестве двигателя прогресса.

Ко второму блоку относятся исследователи, акцентирующие внимание на значимой роли человека и культуры во взаимоотношениях с природой и подчеркивающие их единство и взаимодействие, которое определяет культурно-историческое развитие (А. фон Гумбольдт, Л. Февр, М. Блок, Э. Реклю, П. В. де ла Блаш, В. В. Докучаев, В. И. Вернадский, В. П. Семенов-Тян-Шанский, Л. И. Мечников, К. Маркс, Ф. Энгельс).

Важно отметить, что при рассмотрении данного аспекта отношений природы и культуры, речь идет о взаимовлиянии и взаимодействии этих явлений без указания на превалирующую роль любого из них. Так, А. фон Гумбольдт был одним из первых ученых, который ввел термин «ландшафт» в научный дискурс, а также разработал концепцию ландшафта. Он понимал ландшафт как воспринимаемое людьми «целостное явление окружающей среды» [Zonneveld, 1995], в которой все взаимосвязано. Изменение или разрушение любого из элементов данной системы приводит к изменению других элементов и всей системы в целом. Хозяйственная деятельность, антропологический облик, быт и историческое развитие населения, определяются ландшафтом и изменяются вместе с ним [Лескинен, 2010].

Л. Февр, один из основателей школы «Анналов», полагал, что историю нельзя рассматривать вне контекста, как собрание исторических фактов. В одной из своих работ [Febvre, 1922] ученый подчеркивал роль географической среды как определяющего уровень развития начала, а также как пространства, которое позволяет нации свободно выбирать пути для своего развития. Тем самым он заложил основы географического поссибилизма. М. Блок также писал о том, что человек и культура – движущие силы исторического процесса, которые способствуют появлению ландшафтного разнообразия [Блок, 1986]. П. В. де ла Блаш считал, что на общественное развитие влияют не только географический, но и исторический факторы (первый выражается в географической среде, а второй – в человеке) [Видаль де ла Блаш, 2020].

О важности человека в формировании облика Земли говорил В. В. Докучаев. Он разработал учение о природных зонах, которые определял как комплексные образования, определяющиеся взаимодействием компонентов и обладающие характером материальной и духовной культуры обитающего в них населения [Докучаев, 1948]. Данная интерпретация близка по содержанию понятию культурного ландшафта. Схожей позиции придерживался В. И. Вернадский. Исследователь отмечал, что человеческая культура вы-

ступает той «геологической» силой, которая способствует переходу биосферы в ноосферу (сферу разума), преобразованию облика планеты [Вернадский, 2022].

Э. Реклю писал о связи географической среды и явлений культуры, истории и географии. Ученый видел внутреннюю связь и гармонию между человечеством (культурой) и природой (средой обитания, окружающей средой) [Реклю, 1914]. С вышеизложенными взглядами пересекаются идеи В. П. Семенова-Тян-Шанского. Он также подчеркивал важную роль человека и его деятельности в культурно-историческом развитии, а также зависимость развития человека от климатических условий [Семенов-Тян-Шанский, 1928]. Кроме того, ученый создал концепцию «круг географии», в которой схематично изобразил взаимодействие всех элементов нашей планеты. В основе этого – три основные оболочки Земли: суша, вода, воздух; и три производных солнечного света и тепла: человек, растение и животные. Все они находятся во взаимодействии друг с другом [Семенов-Тян-Шанский, 1928].

Л. И. Мечников, создатель геопозитивизма и культурно-географической концепции, считал, что главным фактором прогресса и социального развития выступает географическая среда, а именно водные ресурсы. По Л. И. Мечникову, географическая среда может либо замедлять, либо способствовать развитию цивилизации. Всего исследователь выделил три периода в истории всемирной цивилизации: речной (Древние века), морской (Средние века) и океанический (Новое время) [Мечников, 1995]. Культурологические вопросы в его концепции определяются взаимосвязью природы и социума, ролью природных условий в генезисе цивилизаций. Географическая среда влияет на человека не непосредственно, а в процессе взаимодействия или кооперации людей с целью борьбы со стихийными проявлениями рек. Гидрография, реки являются двигателями прогресса цивилизации, способствуют коллективной трудовой деятельности людей. Вместе с тем трудовая деятельность людей, испытывающая на себе влияние географической среды, оказывает на нее обратное воздействие и тем самым делает ее частью культурного, а не природного ландшафта [Мечников, 1995]. Однако ученый отмечал, что ограничиваться рассмотрением влияния природы на функционирование общества нельзя, так как последнее также оказывает активное воздействие на окружающую среду. Географ обращал внимание на тот факт, что наряду с географическим фактором на общественную жизнь влияют демографический, экономический, политический и иные факторы.

Ф. Энгельс считал, что человек не только зависит от природы, но и активно воздействует на нее, изменяет ее и создает себе новые условия существования [Энгельс, 1982]. К. Маркс выдвигал тезис о единстве природы и человека и о том, что человек живет за счет природы, природа есть его тело, с которым он, чтобы не умереть, должен поддерживать постоянный взаимный обмен [Marx, 1968]. То есть по К. Марксу, человек – часть природы, а значит – его духовная и физическая жизнь неразрывно связана с ней. Это подтверждает их единство и взаимовлияние.

Данные идеи легли в основу сформировавшихся научных школ, изучающих культурный ландшафт, а также составили фундамент дальнейшего развития концепта. Среди них можно условно выделить следующие школы.

Научные школы культурно-ландшафтных исследований

Немецкая школа, основанная О. Шлюттером, родоначальником термина «культурный ландшафт» (Kulturlandschaft), который в начале XX века ввел его в немецкий географический дискурс. По О. Шлюттеру, культурный ландшафт представляет собой материальное единство природных и культурных объектов, доступных восприятию человека [Schlüter, 1920]. Ученый отводил ключевую роль в создании культурного ландшафта именно человеку. Концепция культурного ландшафта, разрабатываемая в рамках данной школы, стала сочетанием хорологической (А. Геттнер), антропогеографической концепций (Ф. Ратцель) и концепции классиков французской школы географии человека (П. Видаль де ла Блаш, Э. Реклю, Р. Бланшар, А. Деманжон). В целом немецкая национальная традиция культурно-ландшафтных исследований характеризуется приоритетным вниманием к материальным компонентам культурного ландшафта, выделением особого значения его природного базиса. Ландшафт понимается как целостность, основанием которой являются пространственные взаимосвязи, причинно-следственные отношения, взаимообусловленность явлений природы и социума. В последствии именно немецкая школа оказала сильное влияние на развитие исследований культурного ландшафта в России.

Французская национальная школа, созданная П. В. де ла Блашем. Его идеи в дальнейшем развивались благодаря его последователям (Э. де

Мартонну, Ж. Брюну, А. Деманжону и др.). Специфика работ по культурному ландшафту этой школы состоит в использовании средового (Э. Реклю) и историко-географического подходов к ландшафту: геоисторический синтез, последовательный историзм (Э. Реклю, школа «Анналов»). Историко-географический подход основан на синтезе истории и географии, в рамках которого ландшафтное разнообразие и ландшафт рассматривались в связи с историко-культурными процессами и явлениями. Ученые изучали связь историко-культурных процессов и явлений с ландшафтом. Культурный ландшафт выступал целостным и единым, в нем учитывались материальные и нематериальные аспекты [Vidal de la Blache, 1922].

Американская школа, основанная К. Зауэром. Зауэровская концепция культурного ландшафта формировалась под влиянием идей немецкой школы, взглядов О. Шлюттера, французских антропогеографов (географический поссибилизм), хорологической концепции А. Геттнера, которые оказали сильное влияние на культурную географию. Концепция К. Зауэра предполагала более системную и структурную интерпретацию культурного ландшафта как территории, которую в течение определенного исторического периода населяла группа людей – носителей специфических культурных ценностей, отличающейся характерной взаимосвязью природных и культурных форм [Sauer, 1925]. Американский ученый видел в культуре активное начало, а в природном ландшафте – посредника («фон») человеческой деятельности, в результате контакта которых и появился культурный ландшафт. В данном подходе делается акцент на привнесенное рукотворное начало в природном ландшафте, то есть на его внешний облик, факторы и материальные результаты его трансформации, а эстетический и духовный аспекты из понятия культурного ландшафта исключаются. Это первая крупная научная школа исследователей культурного ландшафта, основанная в 1920 г. (XX в.) в США.

Российская традиционная физико-географическая школа, основанная Л. С. Бергом, который ввел в отечественный научный дискурс термин «культурный ландшафт», употребив его в 1915 г. в работе под названием «Предмет и задачи географии». Тем самым он обосновал необходимость его изучения наравне с природным ландшафтом. Культурным, по его мнению, является такой ландшафт, в котором человек и произведения его культуры играют важную роль. Город или деревня – составные части культурного ландшафта [Берг, 1915]. Данная школа разрабатывала идеи В. В. Докучаева, а также заложила методологическую основу изучения культурного ландшафта в России.

Российская культурно-ландшафтная школа образовалась как совокупность нескольких исследовательских направлений: информационно-аксиологического, этнокультурного и феноменологического.

Информационно-аксиологическое разрабатывается в рамках научной школы Ю. В. Веденина и основывается на ноосферной концепции В. И. Вернадского, согласно которой ноосфера или сфера разума является естественным этапом эволюции биосферы. Ноосфера представляет собой состояние равновесия и баланса между такими развивающимися системами, как природа и общество. Ю. А. Веденин переосмысляет ноосферную концепцию и отмечает, что культура входит в ландшафт через потоки энергии и информации [Веденин, 1990]. Культурные ландшафты не только создаются руками человека, но и наполняются духовным содержанием. Кроме того, представители данной школы осуществляли исследования по культурно-ландшафтному районированию и стояли у истоков изучения культурного ландшафта как объекта наследия [Веденин, 2004].

Этнологическое исследовательское направление было основано В. Н. Калуцким в рамках этнокультурного ландшафтоведения. Представители данного направления занимаются возрождением традиции средового подхода к культурным ландшафтам, разрабатываемого Берклийской школой К. О. Зауэра. Исследования в рамках данной школы проводятся на основе культуроцентричной модели культурного ландшафта, разработанной В. Н. Калуцковым. Эта модель состоит из шести элементов: природный ландшафт, местное сообщество, язык, хозяйство, духовная культура. Исследования, проводимые данной научной школой, фокусируются на категориях «места», «имени», «палимпсеста». Разрабатывается палимпсестный подход, позволяющий изучать историческую трансформацию культурного ландшафта, выявлять его полузатертые и забытые слои, рассматривать его как многослойный феномен [Калуцков, 2008]. Феноменологическое направление, сформированное В. Л. Каганским, акцентирует внимание на феноменологии ландшафта или на том, как люди воспринимают и понимают ландшафты. В иссле-

дованиях данной школы подчеркивается тождественность между ландшафтом и культурным ландшафтом, указывается неразделимость его природных и культурных компонентов, так как культурный ландшафт – это всегда «сплошная среда» [Каганский, 2001], в которой природа и культура тесно переплетаются.

Подчеркнем, что именно в российской школе развивается понимание культурного ландшафта как комплексного феномена, отражающего духовную энергетику антропогенного слоя. Причем идеальная часть ландшафта выступает в качестве его культурной памяти, что значительно шире пейзажной части ландшафта. По мнению исследователей этой школы, именно она является совокупностью творческих проявлений человеческого духа в данной местности, создавших этнос, язык, религию, историю, искусство, быт.

Анализ концепта «культурный ландшафт»

На основании проведенного анализа и исходя из культурологической рамки, обладающей междисциплинарным видением, можно дать следующее определение культурного ландшафта: культурный ландшафт – это природно-культурный территориальный комплекс, состоящий из взаимодействующих подсистем, образованных как природно-климатическими особенностями местности, так и спецификой ее культурного освоения, которая символически отражает и сохраняет в видимых формах ценностные и нормативные аспекты жизнедеятельности определенной группы людей.

Кроме того, проведенный анализ позволил нам разработать классификацию, в рамках которой мы предлагаем подразделять перечисленные школы на: а) природо-центричное и б) культуро-центричное направления. Главным критерием разделения школ является объект исследования. В первом случае таковым выступает ландшафт, а во втором – культура.

В рамках первого делается акцент на ландшафт в его материальном аспекте, признаками которого выступают рациональность, продуктивность и высокая производительность, а в рамках второго – на культуру в целом, акцентируя внимание на ее символичности, на возможности духовно, ценностно влиять через видимые формы ландшафта на представления общества о данном месте, на идентичность и причастность к этому месту. К природо-центричному направлению можно отнести российскую традиционную физико-географическую и немецкую школы, а к культуро-центричному – российскую культурно-ландшафтную школу. Промежуточное положение между ними занимают французская и американская школы.

Культуро-центричное направление имеет большое значение для культурологов, поскольку обладает особым потенциалом для проведения разнообразных исследований в этой области. В частности, для изучения влияния культурного ландшафта на восприятие города и представление о нем, на его образ, идентичность его жителей и культурный код города, что позволяет интегрировать концепт «культурный ландшафт» в городские исследования. Влияние культурного ландшафта на город обусловлено его структурой, которая включает в себя природные и созданные человеком культурные компоненты. При этом стоит отметить, что перечисленные компоненты представляют собой материальные элементы культурного ландшафта, образующие его пейзажную часть [Туровский, 1998]. Однако структура культурного ландшафта не исчерпывается последней, а включает в себя и невидимые элементы, не всегда доступные непосредственному восприятию в ландшафте, однако, существующие на символическом уровне. Такие элементы можно назвать духовным содержанием ландшафта [Туровский, 1998], к которому относятся исторические события, известные личности, ценности и нормы, включая религиозные и этнические, символы, язык, повседневную культуру.

Поскольку город является социокультурным феноменом, то основой его среды выступает, с одной стороны, определенный участок земной поверхности или территория со свойственным ей природным ландшафтом, а с другой – культура. Город во многом представляется нам через архитектурно-планировочный каркас: магистрали, застройка, площади, знаковые культовые сооружения**.** Например, рельеф и водные объекты определяют планировку города, функциональное зонирование, организацию транспортной инфраструктуры, расположение основных доминант, композиционную ось города, то есть определяют визуальный облик города, его функциональные аспекты, эстетическую привлекательность и уникальность. Город включает в себя не только физический каркас (материальную сторону), но и наполняющее его символическое содержание (нематериальную сторону), представленное культурными смыслами, ценностно-нормативными системами культуры, образом жизни, менталитетом, отражающихся в материальных объектах. Символическое содержание

города является той духовной компонентной, которая позволяет рассматривать город через культурный ландшафт.

Заключение

Таким образом, с точки зрения культурологии, культурный ландшафт представляет собой не просто визуально воспринимаемый пейзаж или совокупность природных особенностей, а более сложный феномен. Как показал проведенный нами анализ концепта, культурный ландшафт – это природно-культурный территориальный комплекс, состоящий из взаимодействующих подсистем, образованных как природно-климатическими особенностями местности, так и спецификой ее культурного освоения, которая символически отражает и сохраняет в видимых формах ценностные и нормативные аспекты жизнедеятельности определенной группы людей. Культурный ландшафт аккумулирует, хранит в себе и транслирует другим поколениям информацию об объектах, событиях, людях, процессах, особенностях культурно-исторического развития человеческого сообщества во взаимодействии с окружающей средой. На этом основании культурный ландшафт является источником культурной памяти, наследием многих поколений, отражением культуры и образа жизни проживающих на данной территории сообществ. Культурологическая позиция позволяет посредством концепта «культурный ландшафт» понимать и объяснять сложные комплексы культурных явлений на земной поверхности за счет интеграции знаний из различных дисциплин, сочетания материального и нематериального аспектов, что дает более глубокое понимание специфики взаимоотношений между культурой, природой и человеком.

Библиографический список

1. Берг Л. С. Предмет и задачи географии // Известия ИРГО. 1915. Т. 51, № 9. С. 463–475.

2. Блок М. Апология истории или ремесло историка. Москва : Наука, 1986. 174 с.

3. Боден Ж. Методы легкого познания истории. Москва : Наука, 2000. 412 с.

4. Бокль Г. Т. История цивилизаций. История цивилизации в Англии. Москва : Директ-Медиа, 2007. 2247 с.

5. Веденин Ю. А. Проблемы формирования культурного ландшафта и его изучения // Изв. АН СССР. Сер. геогр. 1990. № 1. С. 5–17.

6. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. Москва : АСТ, 2022. 655 с.

7. Видаль де ла Блаш П. Географические картины Франции. Москва : ООО «Ваш формат», 2020. 536 с.

8. Гердер Г. И. Идеи к философии истории человечества. Москва : Наука, 1977. 703 с.

9. Геттнер А. Страноведение Европы. Москва, 1925. 368 с.

10. Гумилев Л. Н. Теория пассионарности и этногенеза. Москва : АСТ, 2016. 135 с.

11. Докучаев В. В. Учение о зонах природы. Москва : Географгиз, 1948. 64 с.

12. Дюбо Ж. -Б. Критические размышления о поэзии и живописи. Москва : Искусство, 1976. 348 с.

13. Каганский В. Л. Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство. Москва : Новое литературное обозрение, 2001. 576 с.

14. Калуцков В. Н. Ландшафт в культурной географии. Москва : Новый хронограф, 2008. 320 с.

15. Культурный ландшафт как объект наследия / под ред. Ю. А. Веденина, М. Е. Кулешовой. Москва : Ин-т Наследия ; Санкт-Петербург : Дмитрий Буланин, 2004. 620 с.

16. Лескинен М. Поляки и финны в российской науке второй половины XIX в.: «другой» сквозь призму идентичности. Москва : Индрик, 2010. 368 с.

17. Мечников Л. И. Цивилизация и великие исторические реки; Статьи. Москва : Прогресс ; Пангея, 1995. 464 с.

18. Монтескьё Ш. Л. О духе законов. Санкт-Петербург : Азбука ; Азбука-Аттикус, 2023. 798 с.

19. Потемкина А. Р. Субъекты культуры и объекты в культуре // Аналитика культурологии. 2011. № 19. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subekty-kultury-i-obekty-v-kulture (дата обращения: 22.07.2025).

20. Ратцель Ф. Народоведение: в 2 т. Т. 1. Санкт-Петербург : Просвещение, 1904. 768 с.

21. Реклю Э. Земля. Описание жизни земного шара. Москва, 1914. 114 с.

22. Семёнов-Тян-Шанский В. П. Район и страна. Москва ; Ленинград : Гос. изд-во, 1928. 311 с.

23. Семёнов-Тян-Шанский В. П. Что такое география // Известия Императорского Русского географического общества. Т. 51, вып. 9. Санкт-Петербург, 1915. 476 с.

24. Тойнби А. Дж. Постижение истории. Москва : Академический проект, 2023. 798 с.

25. Туровский Р. Ф. Культурные ландшафты России. Москва : РНИИ культурного и природного наследия, 1998. 210 с.

26. Туровский Р.Ф. Структурный, ландшафтный и динамический подходы в культурной географии // Гуманитарная география. Научный и культурно-просветительский альманах. Москва : Институт Наследия, 2004. Вып. 1. С. 120–137.

27. Тютюнник Ю. Г. О происхождении и первоначальном значении слова «ландшафт» // Изв. РАН. Сер. геогр. 2004. № 4. С. 116–122.

28. Фонтанель Б. Рассуждения о религии, природе и разуме. Москва : Мысль, 1979. 283 с.

29. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории: в 2 т. Т. 2. Москва : Академический проект, 2024. 655 с.

30. Энгельс Ф. Диалектика природы. 9-е изд. Москва : Прогресс, 1982. 403 с.

31. Febvre L. La terre et l'évolution humaine: introduction géographique à l'histoire. Paris: Renaissance du livre, 1922. 471 p.

32. Marx K. Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. Geschrieben von April bis August 1844. Nach der Handschrift. K. Marx u. F. Engels, Werke, Ergänzungsband, 1. Teil, Dietz Verlag, Berlin (DDR), 1968. p. 465–588.

33. Ritter K. Die Erdkunde im Verhältniß zur Natur und zur Geschichte des Menschen, oder allgemeine verleichende Geographie als sichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften. Th. 8: Buch 3. West-Asien. Berlin: D. Reimer Dietrich Reimer, 1838. 952 p.

34. Sauer K. Morphology of Landscape. University of California. Publications in Geography, 1925, Vol. II, № 2. P. 19–53.

35. Schlüter O. Die Erdkunde in ihrem Verhältnis zu den Natur- und Geisteswissenschaften // Geographische Anzeiger, 1920. Bd. 21. P. 145–152, 213–218.

36. Vidal de la Blache P. Principes de géographie humaine. Paris: Armand Colin, 1922. 327 p.

37. Zonneveld I.S. Land Ecology. Amsterdam: SPB Academic Publishing, 1995. 199 p.

Reference list

1. Berg L. S. Predmet i zadachi geografii = Subject and tasks of geography // Izvestija IRGO. 1915. T. 51, № 9. S. 463–475.

2. Blok M. Apologija istorii ili remeslo istorika = History apology or historian's craft. Moskva : Nauka, 1986. 174 s.

3. Boden Zh. Metody legkogo poznanija istorii = Methods of easy knowledge of history. Moskva : Nauka, 2000. 412 s.

4. Bokl' G. T. Istorija civilizacij. Istorija civilizacii v Anglii = History of civilizations. History of civilisation in England. Moskva : Direkt-Media, 2007. 2247 s.

5. Vedenin Ju. A. Problemy formirovanija kul'turnogo landshafta i ego izuchenija = Challenges of cultural landscape formation and study // Izv. AN SSSR. Ser. geogr. 1990. № 1. S. 5–17.

6. Vernadskij V. I. Biosfera i noosfera = Biosphere and noosphere. Moskva : AST, 2022. 655 s.

7. Vidal' de la Blash P. Geograficheskie kartiny Francii = Geographical pictures of France. Moskva : OOO «Vash format», 2020. 536 s.

8. Gerder G. I. Idei k filosofii istorii chelovechestva = Ideas for the philosophy of human history. Moskva : Nauka, 1977. 703 s.

9. Gettner A. Stranovedenie Evropy = Regional studies of Europe. Moskva, 1925. 368 s.

10. Gumilev L. N. Teorija passionarnosti i jetnogeneza = Passionarity and ethnogenesis theory. Moskva : AST, 2016. 135 s.

11. Dokuchaev V. V. Uchenie o zonah prirody = Teaching about nature zones. Moskva : Geografgiz, 1948. 64 s.

12. Djubo Zh. -B. Kriticheskie razmyshlenija o pojezii i zhivopisi = Critical reflections on poetry and painting. Moskva : Iskusstvo, 1976. 348 s.

13. Kaganskij V. L. Kul'turnyj landshaft i sovetskoe obitaemoe prostranstvo = Cultural landscape and Soviet inhabited space. Moskva : Novoe literaturnoe obozrenie, 2001. 576 s.

14. Kaluckov V. N. Landshaft v kul'turnoj geografii = Landscape in cultural geography. Moskva : Novyj hronograf, 2008. 320 s.

15. Kul'turnyj landshaft kak ob#ekt nasledija = Cultural landscape as a heritage site / pod red. Ju. A. Vedenina, M. E. Kuleshovoj. Moskva : In-t Nasledija ; Sankt-Peterburg : Dmitrij Bulanin, 2004. 620 s.

16. Leskinen M. Poljaki i finny v rossijskoj nauke vtoroj poloviny XIX v.: «drugoj» skvoz' prizmu identichnosti = Poles and Finns in Russian science of the second half of the 19-th century: «other» through the prism of identity. Moskva : Indrik, 2010. 368 s.

17. Mechnikov L. I. Civilizacija i velikie istoricheskie reki; Stat'i = Civilization and great historical rivers; Articles. Moskva : Progress ; Pangeja, 1995. 464 s.

18. Montesk'jo Sh. L. O duhe zakonov = On the spirit of laws. Sankt-Peterburg : Azbuka ; Azbuka-Attikus, 2023. 798 s.

19. Potemkina A. R. Sub#ekty kul'tury i ob#ekty v kul'ture = Cultural subjects and objects in culture // Analitika kul'turologii. 2011. № 19. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subekty-kultury-i-obekty-v-kulture (data obrashhenija: 22.07.2025).

20. Ratcel' F. Narodovedenie = Ethnography: v 2 t. T. 1. Sankt-Peterburg : Prosveshhenie, 1904. 768 s.

21. Reklju Je. Zemlja. Opisanie zhizni zemnogo shara = Earth. Description of the life of the globe. Moskva, 1914. 114 s.

22. Semjonov-Tjan-Shanskij V. P. Rajon i strana = District and country. Moskva ; Leningrad : Gos. izd-vo, 1928. 311 s.

23. Semjonov-Tjan-Shanskij V. P. Chto takoe geografija = What is geography // Izvestija Imperatorskogo Russkogo geograficheskogo obshhestva. T. 51, № 9. Sankt-Peterburg, 1915. 476 s.

24. Tojnbi A. Dzh. Postizhenie istorii = Comprehending history. Moskva : Akademicheskij proekt, 2023. 798 s.

25. Turovskij R. F. Kul'turnye landshafty Rossii = Cultural landscapes of Russia. Moskva : RNII kul'turnogo i prirodnogo nasledija, 1998. 210 s.

26. Turovskij R.F. Strukturnyj, landshaftnyj i dinamicheskij podhody v kul'turnoj geografii = Structural, landscape and dynamic approaches in cultural geography // Gumanitarnaja geografija. Nauchnyj i kul'turno-prosvetitel'skij al'manah. Moskva : Institut Nasledija, 2004. Vyp. 1. S. 120–137.

27. Tjutjunnik Ju. G. O proishozhdenii i pervonachal'nom znachenii slova «landshaft» = On the origin and original meaning of the word «landscape» // Izv. RAN. Ser. geogr. 2004. № 4. S. 116–122.

28. Fontanel' B. Rassuzhdenija o religii, prirode i razume = Discourse on religion, nature, and reason. Moskva : Mysl', 1979. 283 s.

29. Shpengler O. Zakat Evropy. Ocherki morfologii mirovoj istorii = The decline of Europe. Essays on the morphology of world history: v 2 t. T. 2. Moskva : Akademicheskij proekt, 2024. 655 s.

30. Jengel's F. Dialektika prirody = Natural dialectic. 9-e izd. Moskva : Progress, 1982. 403 s.

31. Febvre L. La terre et l'évolution humaine: introduction géographique à l'histoire. Paris: Renaissance du livre, 1922. 471 p.

32. Marx K. Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. Geschrieben von April bis August 1844. Nach der Handschrift. K. Marx u. F. Engels, Werke, Ergänzungsband, 1. Teil, Dietz Verlag, Berlin (DDR), 1968. p. 465–588.

33. Ritter K. Die Erdkunde im Verhältniß zur Natur und zur Geschichte des Menschen, oder allgemeine verleichende Geographie als sichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften. Th. 8: Buch 3. West-Asien. Berlin: D. Reimer Dietrich Reimer, 1838. 952 p.

34. Sauer K. Morphology of Landscape. University of California. Publications in Geography, 1925, Vol. II, № 2. P. 19–53.

35. Schlüter O. Die Erdkunde in ihrem Verhältnis zu den Natur- und Geisteswissenschaften // Geographische Anzeiger, 1920. Bd. 21. P. 145–152, 213–218.

36. Vidal de la Blache P. Principes de géographie humaine. Paris: Armand Colin, 1922. 327 p.

37. Zonneveld I.S. Land Ecology. Amsterdam: SPB Academic Publishing, 1995. 199 p.

Статья поступила в редакцию 12.09.2025; одобрена после рецензирования 06.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 12.09.2025; approved after reviewing 06.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

Научная статья
УДК 37.012
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-234
EDN: XYFNOV

Героическое начало музыкально-театрального искусства первой половины XX века в контексте синтеза искусств

Вирджиния Анатольевна Свистунова
Аспирант кафедры культурологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.
150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
virdzhiniyap@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0145-7411

Аннотация. В статье предпринята попытка разработки актуальной, но недостаточно изученной проблемы воплощения героического образа в музыкально-театральном искусстве, рассматриваемом в контексте синтеза искусств. Конкретным предметом исследования стала опера С. С. Прокофьева «Война и мир», одним из центральных персонажей которой является М. И. Кутузов, выдающийся национальный герой, фельдмаршал, чей вклад в победу над наполеоновской армией в Отечественной войне 1812 года неоценим. В рамках исследования анализируются как точки соприкосновения, так и расхождения в литературном воплощении образа М. И. Кутузова, представленном в романе-эпопее Л. Н. Толстого, и его музыкально-драматического воплощения в опере С. С. Прокофьева. Особое внимание уделяется истории создания оперы, обстоятельствам ее написания и постановки, тем трансформациям, которые претерпел замысел композитора под влиянием социокультурных обстоятельств. Предметом изучения также стали художественные подходы, использованные С. С. Прокофьевым при создании образа героической личности, приемы музыкальной характеристики персонажа, особенности вокальных линий, оркестровой фактуры и драматургического развития. Анализируются средства музыкальной выразительности, применяемые композитором для создания образа М. И. Кутузова, и их взаимодействие с литературным текстом. Автором выявляется отход С. С. Прокофьева от толстовской традиции: при помощи синтеза искусств в опере осуществлен особый акцент на героических чертах многогранной личности полководца.

Ключевые слова: образ героя; опера; роман; «Война и мир»; М. И. Кутузов; С. С. Прокофьев; Л. Н. Толстой; синтез искусств

Для цитирования: Свистунова В. А. Героическое начало музыкально-театрального искусства первой половины XX века в контексте синтеза искусств // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 234–242. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-234. https://elibrary.ru/XYFNOV

Original article

The heroic beginning of musical and theatrical art in the first half of the twentieth century in the context of art synthesis

Virginiya A. Svistunova
Post-graduate student at culturology department, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky.
150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
virdzhiniyap@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0145-7411

Abstract. The article attempts to reveal an urgent but insufficiently studied problem of the embodiment of the heroic image in musical and theatrical art, considered in the context of the arts synthesis. A specific subject of research was S. Prokofiev's opera «War and Peace», one of the central characters of which is M. Kutuzov, an outstanding national hero, field marshal, whose contribution to the victory over the Napoleonic army in the 1812 Patriotic War is invaluable. The study analyzes both points of contact and discrepancies in the literary embodiment of the image of M. Kutuzov, presented in the epic novel by L. Tolstoy, and his musical and dramatic incarnation in the opera by S. Prokofiev. Special attention is paid to the history of the opera creation, the circumstances of its writing and staging, and the transformations that the composer's idea underwent under the influence of sociocultural circumstances. The subject of the study also is the artistic approaches used by S. Prokofiev in creating the image of a heroic personality, the techniques of musical characterization of the character, the features of vocal lines, orchestral texture and dramatic development. The author analyzes the means

© Свистунова В. А., 2025

of musical expression used by the composer to create the image of M. Kutuzov and their interaction with the literary text. The author reveals S. S. Prokofiev's difference with the Tolstoy tradition: with the help of a synthesis of arts in the opera, a special emphasis is placed on the heroic traits of the commander's multifaceted personality.

Key words: the image of a hero; opera; novel; «War and Peace»; M. I. Kutuzov; S. S. Prokofiev; L. N. Tolstoy; synthesis of arts

For citation: Svistunova V. A. The heroic beginning of musical and theatrical art in the first half of the twentieth century in the context of art synthesis. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 234-242. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-234. https://elibrary.ru/XYFNOV

Введение

Героические образы в искусстве играют особенно значимую роль, воплощая идеалы патриотизма, мужества, самоотверженности и стойкости духа. Такие образы вдохновляют людей на подвиги, способствуют формированию нравственных ценностей, национального самосознания, служат примером для подражания. По справедливому замечанию А. А. Ушанкова: «Можно смело заявить, что львиная доля отечественного искусства XX века и даже намного более ранней эпохи тесно связана с темой войны и всячески ее освещает, будь то Великая Отечественная война, Первая мировая война, Отечественная война 1812 года или происходившая задолго до них Куликовская битва» [Ушанков, 2023 с. 269]. Героика в искусстве помогает зрителям, читателям и слушателям глубже понять историческое прошлое своей страны, осмыслить значение минувших событий и извлечь уроки для настоящего, что особенно актуально сегодня, в XXI веке.

Героический образ – один из наиболее распространенных образов в отечественной литературе, музыке и изобразительном искусстве, что неслучайно: его высокая значимость определяется не только масштабностью в самом широком смысле, но прежде всего, важнейшей заключенной в нем функцией – сохранения исторической памяти, культурного наследия, патриотического воспитания граждан. Создаваемый творцами образ реально существовавшего, не вымышленного героя – это образ художественный, не в последнюю очередь потому, что складывается он из совокупности множества факторов, некоторые их которых являются объективными (биографические данные, основанное на сохранившихся портретах, фотографиях и др. описание внешности и пр.), другие же – субъективны и рождены фантазией, воображением творца.

К воплощению образов героев в искусстве на протяжении веков обращались поэты, прозаики и драматурги, творцы театра и кино, художники, скульпторы и композиторы. Многочисленность примеров воплощения подчеркивает значимость (а вместе с тем и актуальность) данного явления. Исторические сюжеты привлекали внимание творцов в области музыкального театра с самых ранних этапов развития оперного искусства.

Русское музыкальное искусство на протяжении своей истории неоднократно обращалось к образу героической личности, воспевая мужество, самоотверженность и патриотизм выдающихся деятелей прошлого. Одним из ярких примеров является опера М. И. Глинки «Жизнь за Царя», где подвиг Ивана Сусанина, пожертвовавшего своей жизнью ради спасения Отечества, предстает символом беспредельной преданности и любви к Родине. В опере М. П. Мусоргского «Борис Годунов» образ царя Бориса, сложной и противоречивой личности, наделенной как величием, так и трагическим сознанием своей вины, раскрывается через призму исторической драмы и народных страданий.

Вместе с тем в контексте синтеза искусств необходимо отметить два важнейших обстоятельства: 1) образ героя далеко не всегда соответствует своему прототипу. Образ может складываться в результате обобщения творцом ряда действительных фактов и дополнения их вымышленными деталями, в результате чего реальные черты прототипа служат лишь «точкой опоры» для создания образа; может быть рожден в результате преобразования: в таком случае художественный образ героя в целом соответствует прототипу, при этом персонаж помещается в новые обстоятельства или же совершает те или иные поступки (не совершенные прототипом); складываться посредством корреляции прототипа и художественного образа: с сохранением эпохи, событий, действий и др. 2) Образ героя может изменяться в соответствии с изменением взгляда творца на прототип (в частности в литературе такой пример мы можем наблюдать в творчестве А. С. Пушкина – в поэмах «Полтава» (1828) и «Медный всадник» (1833) образ Петра I представлен совершенно по-разному), или же в результате какого-либо внешнего влияния. Таким образом, необходимо отметить мно-

гогранность проблемы героического образа в искусстве, обуславливающую потребность ее глубокого и разностороннего осмыслении.

Синтез искусств представляет собой процесс объединения различных видов художественного творчества (музыки, живописи, литературы), направленный на создание единого художественного произведения. Одним из классических примеров синтеза искусств, сочетающим музыку, пение, драму, сценографию и хореографию, является опера. Воплощение образа героя в пространственно-временном виде искусства – опере – представляется особенно полным. Каждый отдельный, «чистый» вид искусства диктует собственные подходы к художественному воздействию, синтетическое же искусство позволяет раскрыть образ героя разносторонне: при помощи музыкальной характеристики, текста, действия, движений, костюма, грима, декораций, и др. Т. С. Хрущева отмечает: «В результате взаимопроникновения искусств образуется новое синтетическое искусство, которое выполняет важную функцию. Прежде всего, это полное и многогранное отражение жизни средствами искусств, слитых воедино» [Хрущева, 2017 с. 75]. С позиции синтеза искусств значимо то, что образ героя, воплощенный в опере, не статичен: он развивается в процессе сценического действия, драматургических решений; существует не сам по себе, а в совокупности с другими «действующими лицами» (солистами, хором, оркестровым сопровождением). Действительно, как отмечает М. С. Каган в труде «Морфология искусства»: «Если формы бытия “музыки устной традиции” похожи на формы бытия устной литературы, то внутренняя дифференциация двух других видов музыкального творчества не может не быть глубоко специфической, ибо тут сказывается материальная и художественная специфика словесных и музыкальных искусств» [Каган, 1972, с. 349].

Героический образ М. И. Кутузова (1745–1813) – участника русско-турецких войн, главнокомандующего русской армией во время Отечественной войны 1812 года – один из «знаковых» в отечественном искусстве. В художественной литературе он наиболее полно раскрыт в романе-эпопее Л. Н. Толстого (1828-1910) «Война и мир» (1873) и романе «Кутузов» (1960) Л. И. Раковского (1895-1979). Сочинение Л. Н. Толстого легло в основу множества театральных постановок и экранизаций, при этом опера по указанному роману была создана лишь одна – «Война и мир» С. С. Прокофьева. Данное обстоятельство на первый взгляд кажется удивительным (так, например, на основе романа «Идиот» Ф. М. Достоевского создано семь опер), при более же внимательном взгляде на роман Л. Н. Толстого становится понятно, что его масштабность (философский и исторический контекст, обилие персонажей, глубина и многогранность содержания и др.) делает это произведение сложнейшим для интерпретации в оперном искусстве. Фельдмаршал М. И. Кутузов – не главный герой в романе Л. Н. Толстого и в опере С. С. Прокофьева, но важнейший – это синтетический героический образ полководца, храброго сердцем и крепкого умом военачальника.

Результаты исследования

М. И. Кутузов: трактовки образа Л. Н. Толстым и С. С. Прокофьевым.

Опера С. С. Прокофьева (1891-1953) «Война и мир» (1942) в тринадцати картинах с хоровым прологом, написана на либретто композитора и М. Мендельсон, в литературной основе – одноименный роман Л. Н. Толстого. Помимо М. И. Кутузова в сюжете присутствуют и иные исторические личности – Наполеон, император Александр I, генералы Л. Л. Беннигсен, Б. де Толли и др. Как отмечает Е. А. Ручьевская: «Военные портреты в опере, независимо от их трактовки (близости к идеям и тексту Толстого или удаленности), отличаются от портретов лирических. Прежде всего, здесь фигурируют герои исторические, главные герои войны 1812 года. Для Прокофьева, конечно, имела значение сложившаяся и до Толстого, и очень индивидуальная у Толстого концепция личности в истории. В трактовке Наполеона Прокофьев вплотную приближается к Толстому, в трактовке Кутузова – расходится с Толстым» [Ручьевская, 2010, с. 334]. Для понимания особенностей воплощения образа Кутузова писателем и композитором представляется необходимым контурно рассмотреть художественные подходы творцов.

В статье под названием «Несколько слов по поводу книги “Война и мир”» Л. Н. Толстой очень конкретно излагает свои взгляды, указывая на существующие в романе разногласия между своими описаниями исторических событий и рассказами историков, отмечая неизбежность таких расхождений. Автор сообщает: «Как историк будет неправ, ежели он будет пытаться представить историческое лицо во всей его цельности, во всей сложности отношений ко всем сторонам жизни, так и художник не исполнит своего

дела, представляя лицо всегда в его значении историческом. Кутузов не всегда с зрительной трубкой, указывая на врагов, ехал на белой лошади» [Толстой, 1955, с. 9–10]. Действительно: образ Кутузова, созданный Л. Н. Толстым, отличает удивительная «человечность»: полководец смотрел «светлым, наивным взглядом» [Толстой, 1940, с. 278], опускался на лавку немолодым «тяжелым телом» [Толстой, 1940, с. 247], «с трудом жевал жареную курицу» [Толстой, 1940, с. 249] – «физические силы оставляли старика» [Толстой, 1940, с. 248]. Е. Б. Долинская отмечает: «В опере ритм прозы писателя подчиняется ритму вокального интонирования. Конкретные события или сообщения о них реализуются в романе Толстого в виде сцены, где пружиной внутреннего действия становится диалог, подразумевающий активное общение героев» [Долинская, 2012, с. 144].

Образ Кутузова, созданный С. С. Прокофьевым, достаточно далек от толстовского, если не противоположен ему: на первый план в опере выходит не дряхлеющий, тяготящийся своим долгом полководец, а блестящий, восхищающий своей несгибаемой волей и силой герой. Е. А. Ручьевская отмечает: «Начиная работу над оперой “Война и мир” в 1941 году <...> Прокофьев, взяв в союзники Льва Толстого, предсказал и повторил – не в патетических обращениях или радиозаклинаниях, но в творческом подвиге – решение мировой задачи, судеб мира. Судьба России в грандиозном, трагическом зеркальном увеличении отразила цепь событий нашествия Наполеона в 1812 году» [Ручьевская, 2010, с. 3].

Важно отметить, что «оперный» образ Кутузова, в том виде, в котором он знаком современному слушателю, возник не сразу. К роману Л. Н. Толстого Прокофьев обратился еще до начала Великой Отечественной войны, первая версия оперы была окончена в 1942 году, при этом, вплоть до 1952 г. композитор продолжал работать над произведением, вставляя, заменяя и редактируя отдельные эпизоды (окончательной постановки оперы Прокофьев так и не увидел: полная постановка была осуществлена на сцене Ленинградского Малого оперного театра в 1955 году, спустя два года после смерти композитора).

С точки зрения синтеза искусств примечательно, что музыкальный образ Кутузова складывался во многом под воздействием окружающих композитора обстоятельств. Е. Б. Долинская отмечает: «Комитет по делам искусств, позволявший себе вторгаться в творческую лабораторию композиторов, рекомендовал Прокофьеву усилить героико-патриотический характер произведения» [Долинская, 2012, с. 145]. Большое влияние на композитора оказал С. А. Самосуд, желавший поставить оперу в Большом театре (постановка не состоялась) и дирижировавший «Войной и миром» при постановке 1-й части (8 картин) 12 июня 1946 года на сцене Ленинградского Малого оперного театра. По просьбе Самосуда, шутливый конец речи Кутузова в финальном эпизоде был опущен. С. А. Самосуд вспоминал: «Сергей Сергеевич соглашался, что те шутки-прибаутки, с которыми Кутузов обращался к партизанам, по самой своей интонации мельчат его характеристику» [цит. по: Волков, 1976, с. 18]. Важнейшим требованием главного дирижёра ГАБТ было создание композитором центральной, программной, ключевой, как в «Иване Сусанине» или «Князе Игоре» арии Кутузова. И такая ария была написана. Как отмечает С. А. Самосуд: «Широкая, распевная, доходящая до сердца русская из русских мелодия, как бы несущая в себе обобщенный музыкальный образ Родины, победы. И в то же время удивительно кутузовская, личная. Так родился один из самых сильных и впечатляющих лейтмотивов оперы – ария Кутузова “Величавая, в солнечных лучах, матерь русских городов...”» [Самосуд, 1984, с. 54].

В контексте синтеза искусств представляется важным отметить одну из наиболее значимых особенностей оперы «Война и мир»: либретто было создано с опорой на прозаический текст, в отличие от многих иных оперных (стихотворных) текстов. Б. В. Асафьев обращает внимание на создание С. С. Прокофьевым «своеобразного стиля диалогов-речитативов, в которых отражены характерные для русской жизни каждой эпохи высказывания, споры, собеседования в их национальной динамике» [Асафьев, 1947, с. 36]. Е. Б. Долинская развивает идею академика: «Думается, что мысль Б. Асафьева о “Войне и мире” как “опере бесед” может быть дополнена расшифровкой роли оркестра, выполняющего в форсмажорных ситуациях ведущую функцию: комментария-договаривания, а также согласия и несогласия с героем» [Долинская, 2012, с. 155]. Анализ оперной партитуры дает возможность заключить, что С. С. Прокофьев уделял значительное внимание ритмической структуре прозаического текста, воплощая ее не только на вербальном уровне, но и на уровне звуковом, посредством музыкального повторения мотивов, а также

через варьирование мельчайших разговорных элементов. Данный подход обусловил возникновение характерной черты прокофьевской оперы, вызвавшей неоднозначную реакцию у современников, а именно – прозаического стиля вокальных партий и преобладание речитативов.

Примечательно, что опера «Война и мир» (за исключением хоровых сцен, основанных на народных песнях 1812 года) практически полностью построена на оригинальном тексте литературного первоисточника, подвергшемся незначительным изменениям и сокращениям, кроме того, при создании либретто авторы использовали не только диалоги романа, но и описательно-повествовательные эпизоды. В опере ритм прозаического текста Л. Н. Толстого оказывается подчиненным ритму вокального интонирования, при этом ариозные эпизоды перемежаются с речитативными.

Особенности музыкального воплощения образа М. И. Кутузова

Смелый новаторский подход С. С. Прокофьева в композиции «Войны и мира» органично переплетается с глубоко укоренившимися в отечественном искусстве традициями. С этой точки зрения можно отметить, что оперу «Война и мир» следует рассматривать как продолжение магистральных линий русского классического наследия: лирико-психологических опер П. И. Чайковского, монументальных исторических полотен М. И. Глинки, А. П. Бородина и М. П. Мусоргского. Отметим, что С. С. Прокофьев расширяет представления о вступительном материале оперы, включая в композицию помимо традиционной увертюры Эпиграф, который, согласно примечанию автора, «может исполняться перед первой картиной вместо увертюры или перед восьмой картиной» [Прокофьев, 1958, с. 13]. С точки зрения синтеза искусств введение в сочинения Эпиграфа представляется особенно примечательным, в первую очередь, ввиду его содержательной значимости.

Эпиграф представляет собой своего рода «концентрат» лаконичных, но выразительных «тезисов» произведения, акцентирует внимание слушателя на патриотическом посыле, идеях защиты Отечества, самопожертвования, отсутствия сомнений в предстоящей победе. Структурная организация оперного эпиграфа, что особенно важно в контексте синтеза искусств, активного взаимовлияния литературы и музыки, обнаруживает характерный для композиторской манеры С. С. Прокофьева метод объединения музыкальных тем посредством коротких, функционально связующих фрагментов. Данный приём позволяет автору создать многослойное музыкальное высказывание, в котором отдельные мотивы, обладающие собственной смысловой нагрузкой, образуют единое целое, подчёркивая тем самым многогранность произведения в целом.

В эпиграфе как определенном элементе оперного произведения пять тем: одна из них возникает только в Эпиграфе, четыре другие присутствуют в опере, воплощая героическое и патриотическое начала. Текст первой темы (Andante drammatico) – цитата «крылатой фразы» романа: «Силы двунадесяти языков Европы ворвались в Россию». Вторая тема – «В русском народе все более и более разгоралося чувство оскорбления» (с ц. 2, т. 6) – выражение народной ярости и жажды справедливости. Эта тема вновь возникнет в финальном хоре одиннадцатой картины (Listesso tempo, ц. 470). Третья тема «И дубина народной войны» (которая позже возникнет в ариозо Денисова из восьмой («Не разрушится, не развеется») и тринадцатой («Неприятель разбит») картин – воплощение веры в победу. В рамках данного исследования наибольший интерес представляет четвертая тема – «Велика наша земля» – данная в ритмическом увеличении тема ариозо Кутузова «Бесподобный народ» из восьмой картины (рисунок 1):

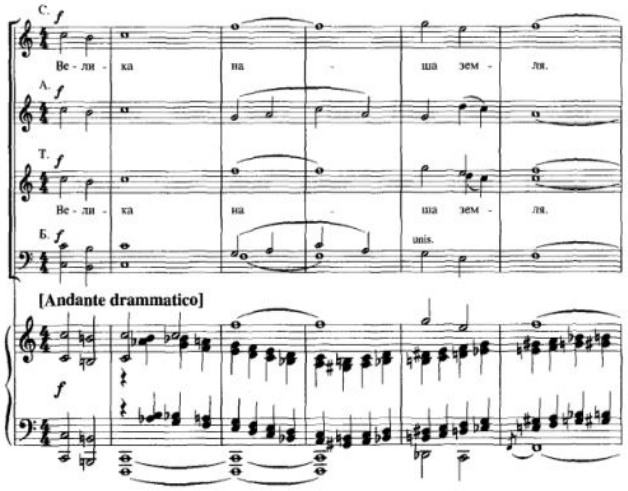



Рисунок 1. С. С. Прокофьев «Война и мир». Эпилог. Тема «Велика наша земля». Ц. 7. Тт. 1-6

На примере этой одной из наиболее выразительных эпических тем оперы мы можем видеть, сколь полно С. С. Прокофьевым согласуются образы героического русского народа (тема неоднократно проводится в опере в качестве «темы народа») и героической личности – полководца

М. И. Кутузова (помимо ариозо «Бесподобный народ» тема звучит в тринадцатой картине, в ариозо Кутузова «Неприятель разбит»). Для данной темы характерна тональная устойчивость (ходы по звукам тонического трезвучия), напевность не лирического, но эпического характера, использование крупных длительностей, практическое отсутствие широких скачков.

В наиболее развернутом и завершенном оркестровом эпизоде «Войны и мира» – увертюре, образ М. И. Кутузова выступает особенно многогранно. В тематический материал увертюры С. С. Прокофьев, помимо темы ариозо Пьера «Если бы самым красивым, самым умным и прекраснейшим в мире был бы я» и темы ариозо князя Андрея «В ней есть что-то совсем, совсем особенное» и др. включает тему хора ополченцев «Как пришел к народу наш Кутузов» и тему ариозо Кутузова «Бесподобный народ».

Музыкально образ М. И. Кутузова наиболее полно раскрывается во второй части оперы – в картинах 8 («Перед Бородинским сражением»), 10 («Фили») и 13 («Смоленская дорога»). Рассмотрим их подробнее.

Хор ополченцев «Как пришел к народу наш Кутузов» (ц. 276), написанный в трехчастной форме – представляет собой квинтэссенцию сразу нескольких образов – народа, готового встать стеной за русскую землю, и Кутузова, с именем которого связана первая строка текста. Хор написан в характере солдатской маршевой песни, при этом его тема обретает в опере значение лейтмотива (рисунок 2):

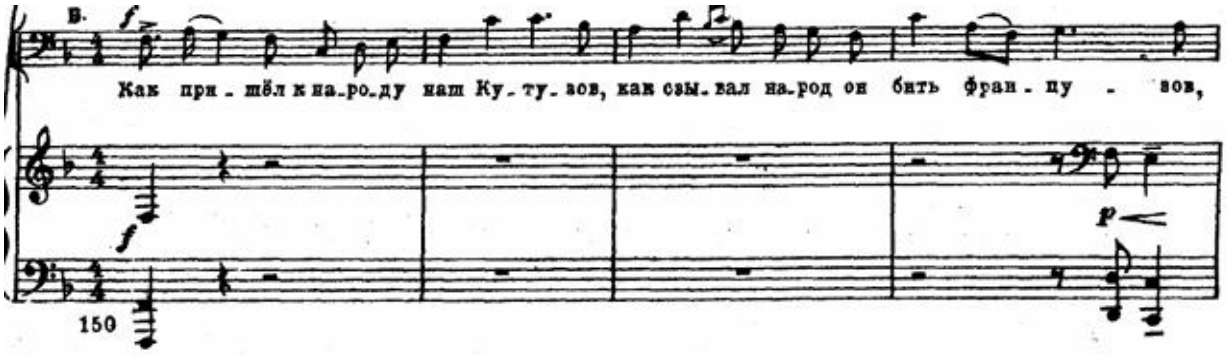


Рисунок 2. С. С. Прокофьев «Война и мир». Восьмая картина. Хор ополченцев. Ц. 276. Тт. 1-4.

С музыкальной точки зрения, разделение поэтического текста на строфы происходит при помощи ладотональных смещений (F-dur – H-dur – E-dur – B-dur). Большое значение с позиции синтеза искусств имеет оркестровка (яркие, звонкие тембры медных инструментов, в дальнейшем используемые композитором в арии Кутузова; staccato деревянных духовых; pizzicato в партиях струнных); взаимодействие слов (в среднем разделе – с элементами сатиры: «Кожи, рожи не оставим, кости, как в мешке, встряхнем», «Знать отведать захотела иноземна саранча богатырского плеча») и музыки (заостренная «плясовая» ритмика, узкие интервалы, мелизмы).

Выход Кутузова сопровождается целостным, тонально и структурно законченным инструментальным эпизодом (Andante molto, ц. 312). В оркестре проводится лейттема Кутузова (B-dur), отмеченная неторопливой плавностью, уверенной постепенностью, что дополняется плагальными гармоническими оборотами. В оркестре на первый план выводятся тембры медных инструментов и арфы, основной мелодический материал проводится в партии валторн, в опоре на тонические звуки с дальнейшим восхождением к вершине.

Для понимания сущности синтеза искусств важно отметить, что центральное место в восьмой картине занимает ария Кутузова «Бесподобный народ» (ц. 313-317). В первоначальном варианте музыкальный материал, отданный Кутузову, сводился к краткому ариозо, в котором дважды проводилась «тема народного мужества». В окончательной редакции С. С. Прокофьев пишет развернутую арию в двухчастной форме, первая часть которой – ариозо, взятое без изменений, вторая же – видоизмененная обработка (осуществленная композитором) народной песни «Спасибо тебе, зеленому кувшину». Обе части, каждая из которых обладает значительной самостоятельностью (вторая – написана в простой двухчастной репризной форме), прочно связаны между собой как глубоко «народным» характером (что чрезвычайно значимо в воплощении Прокофьевым образа Кутузова), так и тематически (ядро тем первой и второй частей двухчастной формы составляет интонация кварты между I и V ступенями со вспомогательными звуками).

Значение интонации кварты в русской музыке трудно переоценить: данная в восходящем движении она ассоциируется с образом мужества, борьбы, героизма, являясь гимнической («Гимн России» А. В. Александрова, «Песня о Родине» И. О. Дунаевского, «Патриотическая песня» М. И. Глинки). С другой же стороны, фанфарные квартовые интонации напоминают о военных трубных сигналах, с них часто начинаются военные марши.

Героико-эпический апофеоз сцены представлен финальным хором солдат и ополченцев (ц. 334). Здесь тема «Бесподобный народ» приобретает особую значимость, звучит ещё величественнее и возвышеннее благодаря смене тональности на Des-dur. Повторение этой темы в ритмическом увеличении создаёт символическую перекличку с вступительным Эпиграфом («Велика наша земля»), образуя композиционную арку. Е. Б. Долинская отмечает: «Ариозо Кутузова “Бесподобный народ” экспонируется в хоровом Эпиграфе, два раза звучит в 8-й картине, тематически используется как последняя реплика Кутузова в “Смоленской дороге”. Интонации ариозо возникают в обеих репликах Кутузова в “Военном совете на Филях” и его полное проведение дается в конце 10-й картины. В предшествующей картине тема ариозо прослушивается в репликах адъютантов» [Долинская, 2012, с. 153].

В контексте синтеза искусств, что важно для воплощения героического образа М. И. Кутузова, одной из наиболее значимых является десятая картина «Войны и мира» «Фили» (с ц. 369), сочетающая хоровые и сольные сцены. Музыкальная характеристика Кутузова складывается из отдельных, разделенных цезурами фраз, речитативов, лейттемы и арии-монолога. А. Волков отмечает: «В окончательной редакции картина трехчастна: заключительный хор (“Меч нам и пламя несут неприятели”) предшествует монологу Кутузова, повторяется после монолога в сокращенном виде, но в той же тональности, образуя тематическую и тональную репризу. Тем самым создается прочная рама для свободного по структуре монолога» [Волков, 1976, с. 88-89].

Ария Кутузова («Величавая, в солнечных лучах…», ц. 379) насыщена интонациями темы славления, которая возникнет в тринадцатой картине в хоровой финальной сцене победы. Ария написана в сложной трехчастной форме, главной темой стала песня С. С. Прокофьева «Степь широкая» из музыки к «Ивану Грозному». Арии предшествует краткий (7 тактов) речитатив («Когда же, когда же решилось это страшное дело?»), наполненный тревожными нисходящими ходами. С позиции синтеза искусств примечательно, что ответом на этот внутренний монолог героя служит светлый оркестровый мотив в тональности G-dur: наполненный колокольными (особенно значимыми в русской музыке и являющимися символом «русского мира») интонациями он становится введением в собственно арию (рисунок 3):

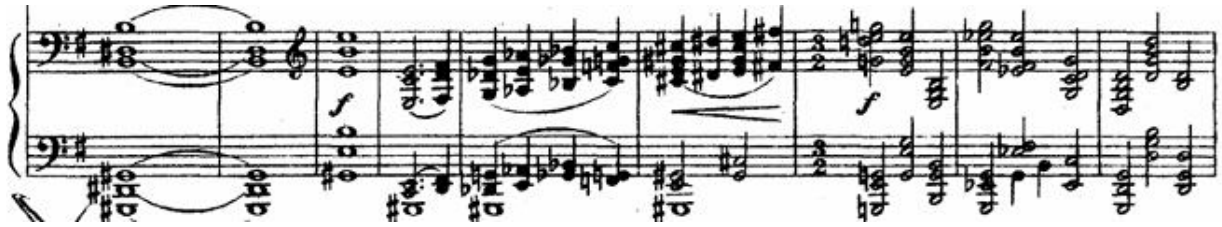



Рисунок 3. С. С. Прокофьев «Война и мир». Десятая картина. Ц. 379. Тт. 6-14.

Отметим важнейшие выразительные средства, применяемые С. С. Прокофьевым в арии Кутузова и в целом характерные для лирико-эпических арий русских композиторов (эпических портретных характеристик героя-патриота в операх М. И. Глинки и А. П. Бородина): плавность мелодической линии с широкими ходами (на нисходящую сексту), опеваниями терцового тона (G-dur), колокольное движение басового голоса, плагальные гармонии. Вместе с тем важно отметить, что декламационные элементы (используемые в речитативе и центральной части арии) вносят в музыкальное полотно интонации повышенной эмоциональной насыщенности, что подкрепляется сложными гармоническими решениями в оркестре. Активные маршевые мотивы придают среднему разделу арии дополнительную энергию, нарушая эпическую плавность и некоторую «статичность» изложения.

В 13-ой картине («Смоленская дорога») центральное место отводится сцене Кутузова (ц. 544), первый раздел которой строится на «теме народного мужества» (первое предложение дается полностью в неизменном виде), второй

и четвертый разделы – основаны на «теме победы», а третий раздел представляет собой неполное проведение «темы народного мужества».

Резюме

Проделанный нами анализ музыкальных характеристик образа М. И. Кутузова в опере С. С. Прокофьева «Война и мир» демонстрирует отход композитора от толстовской традиции, с акцентом на сугубо героических чертах личности полководца. Если Л. Н. Толстой стремился показать Кутузова обычным человеком из плоти и крови, со свойственными ему противоречиями и слабостями, то Прокофьев, напротив, следуя оперным традициям, создает монументальный образ героя, олицетворяющего силу и непоколебимость русского народа. Музыкальные приемы, используемые композитором, такие как широкое применение интонаций кварты, отсылающих к героической тематике и военным сигналам, а также цитирование народных песен и создание оригинальных мелодий в народном духе, формируют цельный и впечатляющий образ М. И. Кутузова. Итак, можно отметить, что цель С. С. Прокофьева, писавшего: «При изображении моих героев я прежде всего заботился о том, чтобы раскрыть внутренний мир советского человека, любовь к Родине, советский патриотизм» [цит. по: Пантелеев, 1991, с. 17], была достигнута, в первую очередь, благодаря синтезу искусств.

Библиографический список

1. Волков А. И. «Война и мир» Прокофьева: Опыт анализа вариантов оперы. Москва : Музыка, 1976. 134 с.

2. Глезер Р. «Война и мир» Сергея Прокофьева в Ленинградском Государственном Академическом Малом Оперном театре // Советская музыка. № 8 (102). 1946. С. 29–34.

3. Долинская Е. Театр Прокофьева: Исследовательские очерки. Москва : Композитор, 2012. 376 с.

4. Каган М. С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства. Ч. I, II, III. Ленинград : Искусство, 1972. 440 с.

5. Дмитриева А. Б. Опера «Война и мир» С. С. Прокофьева на сцене и в эскизах // Отечественная война 1812 года. Экранизация памяти : сб. научн. ст. по итогам междун. научн. конф. Москва : ВГИК им. С. А. Герасимова, 2015. С. 353–362.

6. Кандиев Б. И. Роман-эпопея Л. Н. Толстого «Война и мир»: Комментарий. Москва : Просвещение, 1967. 390 с.

7. Клещева Л. И. Сценическое преломление романа Л. Н. Толстого «Война и мир» в опере С. С. Прокофьева // Российские педагогические ассамблеи искусств в Магнитогорске. 2017. № 22. С. 169–172.

8. Мартынов И. И. Сергей Прокофьев: Жизнь и творчество. Москва : Музыка, 1974. 560 с.

9. Нестьев И. В. Жизнь Сергея Прокофьева. Москва : Сов. композитор, 1973. 660 с.

10. Очерки советского музыкального творчества / ред. коллегия: Б. В. Асафьев, А. А. Альшванг [и др.]. Москва ; Ленинград : Музгиз, 1947. 320 с.

11. Пантелеев Г. Прокофьев: размышления, свидетельства, споры. Беседа с Геннадием Рождественским // Советская музыка. 1991. № 4. С. 8–24.

12. Прокофьев С. С. Собрание сочинений. Т. 7 (А). Война и мир / перелож. для пения с ф.-п. Л. Т. Атовмьяна / ред. комис.: Н. П. Аносов [и др.]: вст. ст. Д. Кабалевского и И. Нестьева. Москва : Музгиз, 1958. 221 с.

13. Ручьевская Е. А. Война и мир: роман Л. Н. Толстого и опера С. С. Прокофьева. Санкт-Петербург : Композитор, 2010. 478 с.

14. Сабинина М. «Война и мир» (опера С. Прокофьева) // Советская музыка. 1953. № 12 (181). С. 29-38.

15. Самосуд С. А. Статьи. Воспоминания. Письма. Москва : Сов. композитор, 1984. 232 с.

16. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. Т. 11. Москва : ГИХЛ, 1940. 470 с.

17. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. Т. 16. Москва : ГИХЛ, 1955. 256 с.

18. Ушанков А. А. Роль героического образа в отечественной культуре и искусстве // Героизм как историко-культурный феномен российской цивилизации : сб. тр. межвуз. студ. конф., посвященной 410-летию легендарного подвига Ивана Сусанина и 80-летию Победы в Сталинградской битве. Москва : Сам Полиграфист, 2023. С. 268–273.

19. Хрущева Т. С. Культурологические подходы к феномену синтеза искусств // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 3 (77). С. 71–78.

20. Ярустовский Б. Прокофьев и театр. Заметки о драматургии // Советская музыка. 1961. № 4 (269). С. 66–80.

Reference list

1. Volkov A. I. «Vojna i mir» Prokof'eva: Opyt analiza variantov opery = «War and Peace» by Prokofiev: Experience in analyzing opera options. Moskva : Muzyka, 1976. 134 s.

2. Glezer R. «Vojna i mir» Sergeja Prokof'eva v Leningradskom Gosudarstvennom Akademicheskom Malom Opernom teatre = «War and Peace» by Sergei Prokofiev at the Leningrad State Academic Maly Opera House // Sovetskaja muzyka. № 8 (102). 1946. S. 29–34.

3. Dolinskaja E. Teatr Prokof'eva: Issledovatel'skie ocherki = Prokofiev Theater: research essays. Moskva : Kompozitor, 2012. 376 s.

4. Kagan M. S. Morfologija iskusstva: Istoriko-teoreticheskoe issledovanie vnutrennego stroenija mira iskusstva = Morphology of art: Historical and theoretical study of the internal structure of the art world.Ch. I, II, III. Leningrad : Iskusstvo, 1972. 440 s.

5. Dmitrieva A. B. Opera «Vojna i mir» S. S. Prokof'eva na scene i v jeskizah = Opera «War and Peace» by S. S. Prokofiev on stage and in sketches // Otechestvennaja vojna 1812 goda. Jekranizacija pamjati : sb. nauchn. st. po itogam mezhdun. nauchn. konf. Moskva : VGIK im. S. A. Gerasimova, 2015. S. 353–362.

6. Kandiev B. I. Roman-jepopeja L. N. Tolstogo «Vojna i mir»: Kommentarij = Leo Tolstoy's epic novel «War and Peace»: Commentary. Moskva : Prosveshhenie, 1967. 390 s.

7. Kleshheva L. I. Scenicheskoe prelomlenie romana L. N. Tolstogo «Vojna i mir» v opere S. S. Prokof'eva = Stage refraction of L. N. Tolstoy's novel «War and Peace» in the opera by S. S. Prokofiev // Rossijskie pedagogicheskie assamblei iskusstv v Magnitogorske. 2017. № 22. S. 169–172.

8. Martynov I. I. Sergej Prokof'ev: Zhizn' i tvorchestvo = Sergey Prokofiev: Life and creativity. Moskva : Muzyka, 1974. 560 s.

9. Nest'ev I. V. Zhizn' Sergeja Prokof'eva = Life of Sergei Prokofiev. Moskva : Sov. kompozitor, 1973. 660 s.

10. Ocherki sovetskogo muzykal'nogo tvorchestva = Essays on Soviet musical creativity / red. kollegija: B. V. Asaf'ev, A. A. Al'shvang [i dr.]. Moskva ; Leningrad : Muzgiz, 1947. 320 s.

11. Panteleev G. Prokof'ev: razmyshlenija, svidetel'stva, spory. Beseda s Gennadiem Rozhdestvenskim = Prokofiev: reflections, testimonies, disputes. Conversation with Gennady Rozhdestvensky // Sovetskaja muzyka. 1991. № 4. S. 8–24.

12. Prokof'ev S. S. Sobranie sochinenij = Collected works. T. 7 (A). Vojna i mir / perelozh. dlja penija s f.-p. L. T. Atovm'jana / red. komis.: N. P. Anosov [i dr.]: vst. st. D. Kabalevskogo i I. Nest'eva. Moskva : Muzgiz, 1958. 221 s.

13. Ruch'evskaja E. A. Vojna i mir: roman L. N. Tolstogo i opera S. S. Prokof'eva = War and peace: a novel by L. N. Tolstoy and an opera by S. S. Prokofiev. Sankt-Peterburg : Kompozitor, 2010. 478 s.

14. Sabinina M. «Vojna i mir» (opera S. Prokof'eva) = «War and Peace» (opera by S. Prokofiev) // Sovetskaja muzyka. 1953. № 12 (181). S. 29-38.

15. Samosud S. A. Stat'i. Vospominanija. Pis'ma = Articles. Memories. Letters. Moskva : Sov. kompozitor, 1984. 232 s.

16. Tolstoj L. N. Polnoe sobranie sochinenij = Complete works. V 90 t. T. 11. Moskva : GIHL, 1940. 470 s.

17. Tolstoj L. N. Polnoe sobranie sochinenij = Complete works. V 90 t. T. 16. Moskva : GIHL, 1955. 256 s.

18. Ushankov A. A. Rol' geroicheskogo obraza v otechestvennoj kul'ture i iskusstve = The role of the heroic image in Russian culture and art // Geroizm kak istoriko-kul'turnyj fenomen rossijskoj civilizacii : sb. tr. mezhvuz. stud. konf., posvjashhennoj 410-letiju legendarnogo podviga Ivana Susanina i 80-letiju Pobedy v Stalingradskoj bitve. Moskva : Sam Poligrafist, 2023. S. 268–273.

19. Hrushheva T. S. Kul'turologicheskie podhody k fenomenu sinteza iskusstv = Cultural approaches to the phenomenon of synthesis of arts // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. 2017. № 3 (77). S. 71–78.

20. Jarustovskij B. Prokof'ev i teatr. Zametki o dramaturgii = Prokofiev and theatre. Drama notes // Sovetskaja muzyka. 1961. № 4 (269). S. 66–80.

Статья поступила в редакцию 10.09.2025; одобрена после рецензирования 09.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 05.09.2025; approved after reviewing 09.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

Научная статья
УДК 008
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-243
EDN: XYMYBA

Утраченный образ Александровского парка в Царском Селе первой половины XVIII столетия

Екатерина Сергеевна Епаринова
Кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина. 196605, Санкт-Петербург, Пушкин, Петербургское ш.,10
katya.eparinova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1757-6332

Аннотация. Сады в регулярном стиле, зверинцы и охотничьи павильоны были важной составляющей императорских резиденций в начале XVIII в. в России. Комплексный анализ иконографических материалов и архивных документов дает возможность реконструировать образ части будущего Александровского парка Царского Села, так как в исследованиях по истории резиденции не было уделено особого внимания изобразительным материалам, большей частью акцент делался на изучении истории создания парка и павильонов, их стилистических особенностях. Важно отметить, что для более полного понимания семантики садовых планировок и сооружений также необходимо изучить их прототипы. Показательно, что с момента основания как в Версале, так и в будущем Царском Селе были устроены зверинцы, в частности в начале XVIII в. была заложена основа будущего Нового сада (ныне – Александровский парк) – Зверинец, в центре которого в 1740-е гг. был построен барочный охотничий павильон «Монбижу», в первой четверти XIX в. на его месте был выстроен павильон «Арсенал» в стиле английской готики. Между Зверинцем и Большим Царскосельским дворцом (ныне – Екатерининским) в 1740-х гг. был устроен Верхний сад, его первоначальный проект не был полностью реализован, были разбиты четыре куртины «Скарпир», «Экс-плац», «Зелёный театр», «Гора Парнас», название которым дали «увеселительные» сооружения, но до настоящего времени образ этой части парка не сохранился, так как эти сооружения в большинстве боскетов были перестроены, а регулярные планировки были утрачены ещё в правление Екатерины II, когда в Царскосельской резиденции французский регулярный сад был заменен английским пейзажным. Целью данной статьи является анализ архитектурных проектов и планов для воссоздания образа этой части сада первой половины XVIII столетия.

Ключевые слова: Царское Село; Верхний сад; Зверинец; Крестовый канал; павильон «Монбижу»; регулярный сад; охотничий павильон; боскеты

Для цитирования: Епаринова Е. С. Утраченный образ Александровского парка в Царском Селе первой половины XVIII столетия // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 243–250. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-243. https://elibrary.ru/XYMYBA

HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CULTURAL PROCESSES

Original article

The lost image of the Alexandrovsky Park in Tsarskoye Selo of the first half of the XVIII century

Ekaterina S. Eparinova
Candidate of philological sciences, associate professor, department of romano-germanic philology, Pushkin Leningrad state university. 196605, St. Petersburg, Pushkin, Petersburgskoe sh., 10
katya.eparinova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1757-6332

Abstract. Regular-style gardens, menageries and hunting pavilions were an important part of imperial residences in early 18th-century Russia. A comprehensive analysis of iconographic materials and archival documents makes it possible to reconstruct the image of the part of the future Alexander Park of Tsarskoye Selo, because studies of the history of the residence have not paid much attention to visual materials, emphasizing on the history of creating the park and pavilions

© Епаринова Е. С., 2025

and their stylistic features. It is important to note that in order to understand better the semantics of the garden layouts and structures, it is also necessary to study their prototypes. It is significant that since the foundation, in Versailles and in Tsarskoye Selo, menageries were set up. At the beginning of the 18-th century, the foundation of the New Garden (now Alexander Park) was laid, as well as the Menagerie, in the center of which the Baroque hunting pavilion Monbijou was built in the 1740-s. In the first quarter of the 19-th century, the neogothic pavilion Arsenal was built on its place; the Upper Garden was built in the 1740-s between the Menagerie and the Great Tsarskoselsky Palace (now Catherine Palace), its original project was not fully implemented, four bosquets «Skarpir», «Ex-Platz», «Green Theater», «Mount Parnassus» were set up, the name of which was given to «entertainment» structures, but to date, the image of this part of the park has not been preserved, since the «entertainment» facilities in most of the bosquets were rebuilt, and the regular layouts were lost during the reign of Catherine II, when the French regular garden in the residence of Tsarskoye Selo was replaced by an English landscape garden. The purpose of this article is to analyze architectural projects and plans to describe the image of this part of the garden in the first half of the 18-th century.

Key words: Tsarskoye Selo; Upper Garden; Menagerie; Krestovy Canal; pavilion «Monbijou»; regular-style gardens; hunting pavilions; bosquets

For citation: Eparinova E. S. The lost image of the Alexandrovsky Park in Tsarskoye Selo of the first half of the XVIII century. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 243-250. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-243. https://elibrary.ru/XYMYBA

Введение

Анализ этапов формирования несохранившейся регулярной части Нового сада – Верхнего сада – и изучение архитектурных особенностей утраченного охотничьего павильона «Монбижу» дает возможность реконструировать планировки этой части сада, что и определяет актуальность данной работы. Эти вопросы уже были отчасти рассмотрены в работах исследователей, но комплексное изучение архивных чертежей, графических работ М. И. Махаева, Е. Г. Виноградова, А. Н. Бенуа позволяют более полно воссоздать образ парка первой половины XVIII столетия, такой подход определяет научную новизну исследования.

В ходе исследования были применены следующие методы: историко-архитектурный анализ, сравнительный анализ чертежей и планов, а также иконографический и источниковедческий анализ.

Как известно, Сарская мыза, будущее Царское Село, была основана в 1710 г., в это же время к северу от места, где будет возведен Екатерининский дворец, был огорожен деревянным тыном квадратный в плане участок – Зверинец, в центре которого на горе из земли, насыпанной при расширении будущих Ламских прудов, был устроен каменный погреб, увенчанный деревянной беседкой. Петр не любил охотиться, в отличие от своей супруги и дочери Елизаветы.

Важно отметить, что первые прототипы зверинцев – огороженных охотничьих территорий существовали еще в древности, в частности в Месопотамии и Китае. Королевский зверинец в Версале – первое строение, возведенное при Людовике XIV в резиденции. Его строительство было поручено архитектору Луи Ле Во, который начал работы в 1663 г. Он был построен еще до создания Большого канала, заброшенный во время Французской революции, разрушен был в 1902 г.

В пригородных резиденциях Петербурга также устраивали зверинцы, в частности в Гатчине в XVIII в., в Павловске эта обширная территория использовалась как место для содержания домашнего скота.

Следует указать, что в Царском Селе в 1750-е гг. по приказу Елизаветы Петровны территория Зверинца была обнесена каменной стеной, в углах которой возвели люстгаузы – увеселительные павильоны, а в центре, по проекту архитектора С. И. Чевакинского, на пересечении радиальных и перпендикулярных аллей-плезиров был возведен из кирпича один из лучших проектов зодчего – Монбижу.

Показательно, что и в России, и в Европе охотничьи павильоны в садах предназначались для отдыха, в отличие от Эрмитажей, у которых в России ведущей функцией была гастрономическая, а в европейских садах в них селили отшельников.

Павильон де Галон в Люберон (Воклюз, Франция) – типичный охотничий павильон XVIII в. с садом во французском стиле. Во Франции такие павильоны назывались «Pavillon de chasse».

При анализе плана Царскосельской резиденции видим, что Монбижу занимал особое место в крестообразной планировочной схеме, предложенной А. В. Квасовым в 1740-е гг., в которой центром являлся Большой Царскосельский дворец [Селу Царскому Генеральный план, 1796]. Центральные аллеи – Тройная липовая в Новом (Александровском парке) и Генеральская в Ста-

ром саду (Екатерининском) – явились вертикалью этой схемы, где указанные сады, расположенные соответственно с северной и южной сторон от дворца, образовывали с ним единую пространственную систему. Эта композиция сада отсылает к крестообразной планировке Версаля.

Обратим внимание на тот факт, что в царскосельских садах два павильона – Монбижу в Зверинце с севера и Эрмитаж в Дикой роще с южной стороны от дворца – венчали вертикальную ось. Планировочное решение этих павильонов – прямоугольный в плане центральный корпус с четырьмя кабинетами по диагональным осям – сближает их с композиционным решением плана Малого Трианона [Arizzoli-Clémentel, 2008, p. 11].

При анализе планов Эрмитажа, видно, что он был окружен каналом изящного силуэта, прототипом для его проекта могла быть форма водоема «Зала Балов» или «Зала Совета» (La Salle des Festins ou Salle du Conseil) в Версале, перестроенного в 1740-е гг., водоем представлен на полотне Этьена Аллегрена, исполненном около 1688 г. В Версале павильон был окружен каналом и фонтанами с четырех сторон, чего не было в Царском Селе. Канал у Монбижу был строгой геометрической формы.

В 1740-х гг. начались работы по реконструкции Версаля, в Царском Селе в этот период активно создавались сады, строились павильоны, можно выявить параллели между двумя выдающимися садово-парковыми комплексами [Arizzoli-Clémentel, 2008, p. 2].

Устроенный в это же время Верхний сад непосредственно примыкал к территории Зверинца и был противопоставлен Нижнему саду Старого парка при Екатерининском дворце. Автор проекта Верхнего сада неизвестен [Дубяго, 1963, с. 64].

Согласно Т. Б. Дубяго, первоначально планировка регулярного сада была подготовлена А. В. Квасовым в 1744 г., а с 1745 г. к работе над проектом приступил С. И. Чевакинский [Дубяго, 1963, с. 64].

А. Н. Петров, в свою очередь, предположил, что проект был подготовлен в соавторстве Чевакинского и французского садового мастера Н. Жирара, что подкрепляется копией неосуществлённого плана, выполненной учеником-садовником Петром Родионовым и опубликованной в альбоме «Историческая выставка архитектуры» в 1911 г. [Историческая выставка, 1911, с. 56]. Но этот план – не ученическое задание, как полагали ранее. Проект представляет собой квадрат, разделённый на четыре боскета, центральная горизонтальная ось которых с двух сторон была завершена фонтаном. Однако данный чертеж так и не был полностью реализован [Селу Царскому Генеральный план, 1796].

В перечне выполненных работ Растрелли упоминает такие объекты, как ограда Зверинца, Грот, Эрмитаж, Монбижу (проекты которых были разработаны Чевакинским) и Катальную гору. Важно отметить, что в документе, хранящемся в архиве В. П. Стасова, присутствует черновой перечень построек, выполненных Растрелли, в котором слово «парк» было вычеркнуто и заменено на «со Зверинцем» [Дубяго, 1963, с. 64]. Это свидетельствует о том, что Растрелли не участвовал в проектировании парка, а его деятельность была сосредоточена на архитектурных проектах. Архитектор Т. Б. Дубяго исключает участие Растрелли.

Реализация плана была поручена опытным садовым мастерам К. Шрейдеру и М. А. Кондакову. В процессе разбивки сада в проект были внесены значительные изменения: первоначальные круглые куртины, расположенные по сторонам Верхнего сада, были заменены на шесть прямоугольных.

При изучении планов видно, что четыре боскета формировали квадрат Верхнего сада, очерченного по периметру широким и достаточно глубоким Крестовым каналом. Еще в начале XVIII в. недалеко от ворот ограды Зверинца были вырыты два пруда, откосы которых были облицованы тесом. Эти водоёмы создали для осушения заболоченных участков сада и разведения рыбы, они заполнялись дождевой и родниковой водой, впоследствии стали основой Крестового канала, который сначала имел форму перекрещивающихся русел, первоначально проложенных вдоль центральных аллей, образующих крест, этим объясняется название водоема, эта планировка напоминала монастырский сад; в 1776–1779 гг. через канал в южной части был возведен Крестовый мост.

Парадная часть Верхнего сада представлена четырьмя боскетами-квадратами со сторонами 183 × 183 м (600 футов – тот же масштаб планировки, что и в Версале), окаймленными аллеями, расположенными симметрично относительно Тройной липовой аллеи. Размеры композиции Нового сада в регулярном французском стиле заметно превосходили масштаб Старого (Голландского) сада. В каждом из квадратов было устроено «увеселительное» сооружение:

«Скарпир» – был выстроен в первом квадрате и представлял собой галерею, образованную из взаимосвязанных в виде сот «кабинетов» с позолоченными куполами, возведенными на круглой насыпной возвышенности с дерновыми откосами и лестницами [РГИА. Ф. 487. Д. 46. Оп. 12];

«Экс-плац» – во втором квадрате было возведено крытое строение, предположительно карусели, в центре куртины, узкие дорожки соединяли прямоугольные площадки, образуя внутренний квадрат, параллельный сторонам боскета;

«Зелёный театр» – в третьей куртине были устроены сцена и амфитеатр на приподнятой площадке; в открытом пространстве сочетались деревянно-живописные декорации с «растениями и боскетами» [Дубяго, 1963, с. 174], этот тип театра был популярен в садах Европы [Deguen, 2015];

«Гора Парнас» – в четвертой куртине в 1755 г. была сформирована гора из грунта, появившегося при углублении двух до настоящего времени не сохранившихся прудов и расширении Крестового канала, высота горы около 16 м, диаметр 95 м, на вершине были высажены деревья; название отсылает к греческой мифологии и напоминает об обители Аполлона и муз. При Екатерине II Дж. Кваренги подготовил проект беседки, но он не был реализован.

Отметим, что к концу царствования Елизаветы были устроены «Скарпир» (в первом квадрате) и Парнас (в третьем), но уже в правление Екатерины II в 1770-х гг. на месте «Экс-плаца» по проекту И. В. Неелова устроили пейзажные пруды с островками.

Аллеи, традиционно формировавшиеся как перспектива для обзора окрестностей в итальянских садах XVI в., при Петре I назывались «блезир» (пространство для приятного времяпрепровождения) [Соколов, 2015, с. 447]. Именно аллеи являлись осями Верхнего сада, где устроенные в виде креста, они получили четырёхрядную обсадку с газоном-партером посредине; периметральные аллеи северо-западной и юго-восточной сторон были обрамлены двойными рядами деревьев, тогда как две противоположные подчеркивались одиночными рядами. Каждый из четырех боскетов окружала шпалерная стриженная стена из липы и вишни.

Из архивных документов становится ясно, что согласно указу от 26 августа 1748 г., было предписано высадить вдоль аллей штамбовые берёзы силами не более 1000 солдат, однако нехватка посадочного материала заставила заменить берёзы липами, что и было выполнено в 1749 г. [РГИА. Ф. 487. Оп. 1. Д. 22]. В середине XVIII в. наряду с декоративными цветущими растениями активно вводились в сады плодовые деревья и кустарники [Лихачев, 1982, с. 22; Бенуа, 1910, с. 21]. В частности, в 1747 г. повелено: «в Новом саду внутрь шпалер разсадить вишнями, яблоками и другими плодовыми деревьями, имеющимися в вишневом саду, который в Пулкове» [РГИА. Ф. 487. Оп. 11 Д. 3., Л. 8].

19 февраля 1750 г. по докладу садового мастера К. Шрейдера последовало высочайшее распоряжение: подходящие берёзы для Нового сада разыскать в лесах царскосельских дач, а плодовые деревья и кустарники запросить через Канцелярию строений из петербургских императорских садов [РГИА. Ф. 487. Оп.1. Д. 22, Л. 8].

Обратим внимание, что на работе «Вид на Большой Царскосельский дворец и часть Нового сада» (1760–1761) можно видеть перспективу с горы Парнас: на первом плане – регулярную часть сада, боскет «Экс-плац» (впоследствии здесь появятся «Озерки»), а вдали – боскет «Скарпир».

У подножия Парнаса изображены куртины и лабиринты из плодовых насаждений; за ними тянутся двойные аллеи из штамбовых стриженных деревьев, вероятно, лип. На дальнем плане раскрывается перспектива на Старый сад, дворец, Катальную гору, Знаменскую церковь и здание оранжереи. Композиция разделена на две равные части, что придает ей некоторую статичность; нежно-розовое небо с тонкими оттенками передаёт ощущение раннего утреннего воздуха.

От Большого Царскосельского дворца Тройная липовая аллея через Верхний сад вела к Зверинцу, территория которого еще в начале XVIII в. была ограждена деревянным тыном с резными столярными воротами и калиткой [Бенуа, 1910, с. 33].

При анализе фиксационного плана Царскосельской резиденции, созданного Б. Ф. Растрелли в 1757–1759 гг., видно, что Зверинец представлен в виде геометрически правильного квадрата, пересеченного диагональными аллеями, которые завершаются бастионами. Однако, несмотря на кажущуюся ясность и точность данного архитектурного плана, на местности он не соответствует сохранившимся деталям [Самохин, 2019, с. 36] и требует дальнейшего исследования.

С. И. Чевакинскому было приказано построить в Зверинце вместо деревянной беседки на том же месте каменный дом, сделать канал, при том доме каменные кухни и кафештенскую [Вильчковский, 1911, с. 10]. 18 февраля 1747 г.

по распоряжению Елизаветы Петровны проект Монбижу был одобрен.

Первоначальный проект охотничьего павильона, созданный С. И. Чевакинским, подвергся существенной переработке под руководством Растрелли в 1749 г. Несмотря на то, что общая планировка была сохранена, фасады здания приобрели новое, более пышное декоративное оформление. Существенные изменения коснулись конфигурации лестницы и архитектурного завершения купола.

При анализе фиксационного плана «Монбижу», исполненного И. В. Нееловым в 1770-е гг., представлено здание в виде восьмиугольника с четырьмя диагональными пристройками, между которых устроены лестницы; из них особенно богато были декорированы обращенные на восток и запад.

Сохранившийся чертёж дает представление о восточном фасаде, ориентированном в сторону дворца с главным двухъярусным крыльцом; у каждого яруса были два входа; с площадки первого яруса можно было пройти на второй этаж; с площадки второго яруса через двери, декорированные пышным фронтоном и колонками, был проход на третий этаж центрального корпуса. Кровли пристроек были решены как открытые террасы для прогулок и обозрения шести просек-плизиров. На террасах установлены позолоченные статуи.

Возведение здания началось в 1748 г. под руководством С. И. Чевакинского. В 1748 г. через Царскосельское Дворцовое управление было предписано заготовить бревна и другие материалы для купола Монбижу [РГИА. Ф. 487. Оп. 11. Д. 150.]. В 1749 г. через управление были отпущены от Адмиралтейства в Царское Село материалы и инструменты для подъема брусьев к исправлению купола на новопостроенном при Царскоесельском зверинце Монбижу [РГИА. Ф. 487. Оп. 11. Д. 109 Б.].

Из архивных документов следует, что в 1749 г. Царскосельское Дворцовое управление выдало заработные деньги резчику Петру Валюхину за изготовление деревянной статуи на купол Монбижу [РГИА. Ф. 487. Оп. 11. Д. 109 Б.]. В 1754 г. строительные работы были успешно завершены.

Известно, что залы павильона были украшены паркетом. В центральном зале купол был декорирован лепкой, расписан и отделялся золоченым карнизом, в гранях купола над верхними окнами были изображены заморские птицы. Зал был декорирован 16-ю колоннами, а стены дополнены 56-ю картинами работы художника Грота – охотничьи натюрморты, развешанные шпалерной развеской, таким же образом, как и картины в Картинном зале дворца. Нижний зал был тёмный, сумрачный, посреди него стояла колонна из дерева столярной работы [РГИА. Ф. 487. Оп. 12. Д. 254. Л. 2.].

Важно подчеркнуть, что в Царскосельском парке часто ошибочно проекты, выполненные русскими зодчими, разработанные еще до начала работ Ф. Растрелли, приписывают только итальянскому архитектору. Показательно, что проекты Чевакинского настолько понравились императрице, что Растрелли сохранил его планировочные решения для павильонов «Эрмитажа» и «Монбижу». Охотничий павильон был окрашен в зеленый цвет с белыми архитектурными лепными деталями, купол – зелёный, орнаментика – золотая, верх купола увенчан фигурой Славы на шаре.

Анализируя образ павильонов, отметим, что фигура Славы была устроена и на Эрмитаже в Дикой роще, эти два павильона, увенчанные фигурами Славы, каждый из которых был окружен каналом, словно метафорически провозглашали величие императрицы.

Обратим внимание, что в Версале около одной из осей канала в 1675 г. Андре Ленотром был устроен боскет по приказу Людовика XIV со статуей Славы, установленной в середине бассейна, из трубы которой струилась вода, примерно в 1677–1678 гг. это место было названо «Боскет Славы», но позже он был перестроен.

В Царском Селе недалеко за каналом были расположены два каменных домика, занятые служебными помещениями. Елизавета Петровна использовала этот охотничий павильон для приема иностранных послов, в частности – из Франции и Австрии [Семенова, 2018, с. 109].

При рассмотрении гравюры «Охотничий павильон Монбижу в парке Царского Села» (1759), исполненной Е. Г. Виноградовым по рисунку М. И. Махаева и расцвеченной акварелью, павильон изображен с некоторого возвышения относительно линии горизонта, так как на мостике видна верхняя поверхность перил.

Как видно на работе, между крыльцами и по карнизу павильон украшали алебастровые вазы и статуи, крыша и купол были дополнены деревянной балюстрадой с резьбой. Золоченые решетки установлены на лестницах у крылец. Вокруг павильона был устроен выложенный камнем канал с каменными перилами и мостами.

В 1751 г. было приказано вокруг Зверинца, у каменной стены, в двух углах сделать бастионы, а в третьему углу, «который к Пулкову, построить церковь каменную» [Бенуа, 1910, с. 617].

Следует подчеркнуть, что из проекта была принята к осуществлению только постройка бастионов – двух увеселительных павильонов-люстгаузов на углах ограды со стороны дворца [Вильчковский, 1911, с. 23], представлявших собой небольшие четырёхугольные постройки. Как видно на чертеже, каждый фасад был украшен парными колонками, декорированными вверху гирляндой цветов, а их основание было покрыто рустом, фасад венчал полукруглый фронтон с картушем в тимпане, на скатах – две крылатые фигуры, на куполе – одна подобная фигура.

Из архивных документов известно, что в 1753 г. Растрелли пишет: «в нынешнем году Ее императорское величество соизволило указать о двух люстгаузах, которые имеются около ограды в Зверинце, что выломать и перестроить посреди бастионов построив каждого, итого четыре, таким же образом как в натуре; хотя я ее императорскому величеству представлял что оныя люстгаузы уже сделаны [РГИА. Ф. 487. Оп. 11. Д. 115., Л. 279]. Таким образом, не только Царскосельский дворец, но и некоторые павильоны могли быть перестроены несколько раз.

Как писал А. Н. Бенуа: «В Елисаветинских проектах приходилось несколько раз ломать только что построенное и вновь начинать. При таком ведении дел к концу царствования многое не было готово, несмотря на то, что работы тянулись, многие предписывалось производить возможным поспешно» [Бенуа, 1910, с. 206].

На акварели А. Н. Бенуа «Приезд императрицы Елисаветы Петровны в Монбеж» представлена сложная многофигурная композиция, решённая в непривычном ракурсе, где на первом плане – придворные на лошадях, изображенные со спины.

Несколько акварелей, написанных еще в 1901 г.: «Приезд императрицы Елисаветы Петровны в Монбеж» и «Выезд императрицы Екатерины на охоту», «Выход императрицы Елисаветы Петровны» стали первыми в серии картин по русской истории, русскому быту [Золотинкина, 2010, с. 5].

Следуя модным архитектурным тенденциям, при Екатерине II архитектор И. В. Неелов спроектировал устройство сквозного проезда по линии главной просеки через Монбижу в виде арки, но этот проект не был выполнен, сохранившийся чертёж даёт представление о существовавшем цвете фасадов постройки – сочетание голубого с белым.

При Павле I проводились последние ремонтные работы в Зверинце летом 1800–1801 гг. По смете предполагали починить стену вокруг Монбижу у Зверинца на 4 версты с воротами и погреба в бастионе. В марте 1801 г. ремонтные работы были приостановлены [Зимин, 2022, с. 60].

Но в правление Александра I в 1818 г. павильон был частично разобран; окружающая его часть парка – Зверинец – был перепланирован в английский парк, но главные просеки, окаймленные теперь лесом, остались; когда-то в конце этих просек были выстроены загоны для зверей. Отметим, что каменная ограда Зверинца была также разобрана в начале XIX столетия и тогда же были уничтожены и бастионы, которые располагались по углам Зверинца; ныне остатки бастиона сохранились около Белой башни.

Заключение

Как показал анализ иконографических материалов, композиция Верхнего сада в регулярном стиле не была реализована в полном объеме. В правление Екатерины II вместо Зеленого театра был устроен Китайский театр по проекту А. Ринальди, на месте карусели – Озерки, на месте «Скарпира» в начале XIX в. была устроена беседка «Грибок», давшая современное название этому боскету, также были добавлены новые мосты в китайском стиле, спроектированные Ч. Камероном.

В результате сохранились лишь Крестовый канал, четыре квадрата, в одном из них – гора Парнас, и основные аллеи, образующие основу регулярной части парка.

Показательно, что во второй половине XVIII столетия, когда в моду вошли парки в пейзажном стиле, первоначальная планировка парка претерпела значительные изменения. После завершения строительства Александровского дворца, территория вокруг него была благоустроена, в XIX в. произошли дальнейшие изменения в плане Зверинца, что свидетельствует об изменении паркового образа в контексте меняющихся стилей.

На месте бывших бастионов Зверинца были возведены в стиле неоготики Белая башня (1821–1826) и Шапель (1825–1828). Архитектурный ансамбль Монбижу, утративший свою первоначальную ценность к началу XIX в., подвергся радикальной реконструкции. Барочные элементы

уступили место строгой геометрии и классическим формам: проект, разработанный Адамом Менеласом, предполагал создание нового паркового сооружения в виде английского готического замка, прототипом которого стал замок Вальтера Скотта в Абботсфорде – образец средневекового рыцарского жилища.

Работы по перестройке здания Монбижу в павильон «Арсенал» продолжались с 1819 по 1834 гг. Николай I, находясь в Царском Селе, 31 января 1834 г. издал указ, согласно которому Монбижу официально был переименован в «Арсенал» [РГИА. Ф. 487. Оп. 12. Д. 254.].

В связи с устройством садов в пейзажном стиле во второй половине XVIII – первой четверти XIX столетия первоначальная планировка старейшей части Александровского парка, в частности Зверинца и Верхнего сада, не сохранилась, «увеселительные» сооружения боскетов Скарпир, Экс-плац, Зелёный театр были также перестроены, их образ можно проследить, анализируя иконографические материалы – как архитектурные планы и чертежи, так и живописные работы.

Библиографический список

1. Бенуа А. Н. Царское Село в царствование императрицы Елизаветы Петровны. Санкт-Петербург : Т-во Р. Голике и А. Вильборг, 1910. [23], 263, [2], XLVI, 59 с., 59 л.

2. Версальские грезы Александра Бенуа / авт.-сост. кат. И. Золотинкина [и др.]. Санкт-Петербург : Palace Editions, 2010. 71 с.

3. Вид на Большой Царскосельский дворец и часть Нового сада (1760–1761). Государственный музей-заповедник «Царское Село». URL: https://www.tzar.ru/objects/history (дата обращения: 10.09.2025).

4. Вильчковский С. Н. Царское Село. Санкт-Петербург : Т-во Р. Голике и А. Вильборг, 1911. 277 с.

5. Дубяго Т. Б. Русские регулярные сады и парки. Ланинград : Госстройиздат, 1963. 340 с.

6. Зимин В. И. Александровский парк Царского Села, XVIII – начало XX в.: повседневная жизнь Российского императорского двора. Москва : Центрполиграф, 2022. 382, [1] с.

7. Историческая выставка архитектуры. Санкт-Петербург : Т-во Р. Голике и А. Вильборг, 1911. 336 с.

8. Лихачев Д. С. Поэзия садов. К семантике садово-парковых стилей. Ленинград : Наука. Ленингр. отдние, 1982. 343 с.

9. Мифы пространства. Пейзаж в русской исторической картине второй половины XIX – начала XX в. Очерки : монография / А. В. Самохин. Москва : БуксМАрт, 2019. 280 с.

10. РГИА. Ф. 487. Д. 46. Оп. 12. О поставке материалов для постройки 37 кабинетов в Новом Царскосельском саду (1758).

11. РГИА. Ф. 487. Оп.1. Д. 22. О приготовлении в новоразводящем Селе Царском саду равных к посадке деревьев.

12. РГИА. Ф. 487. Оп. 11 Д. 3. Л. 8.

13. РГИА. Ф. 487. Оп. 11. 1748 г. Д. 150.

14. РГИА. Ф. 487. Оп. 11. 1749 г. Д. 109 Б.

15. РГИА. Ф. 487. Оп. 11. 1749 г. Д. 70.

16. РГИА. Ф. 487. Оп. 12. Д. 254. Л. 2.

17. РГИА. Ф. 487. Оп. 11. Д. 115. Л. 279.

18. Селу Царскому Генеральный план. 1796 г. Инв. № 7-XIII, ГК-430152. Государственный музей-заповедник «Царское Село». URL: https://www.tzar.ru/objects/history (дата обращения: 10.09.2025).

19. Семенова Г. В. Царское Село знакомое и незнакомое. Москва : Центрполиграф, 2018. 670 с.

20. Соколов М. Н. Три пути в рай. Природа, религия и искусство в пространстве сада. Москва : Страдиз, 2014. 719 с.

21. Туманова Н. Е. Екатерининский парк : История развития и методика восстановления. Санкт-Петербург : Стройиздат, 1997. 156,[3] с.

22. Ходасевич Г. Д. Павильон «Эрмитаж». Буклет. Санкт-Петербург : П-2, 2010. 17 с.

23. Яковкин И. Ф. Описание села Царского, или Спутник обозревающим оное с планом и краткими историческими объяснениями, составленное Ильей Яковкиным. Санкт-Петербург : тип. Деп. нар. прос., 1830. 191 с.

24. André Le Nôtre en perspective (catalogue de l'exposition) // P. Bouchenot-Déchin, G. Farhat. 2013. 160 p.

25. Deguen N., Thuillier M.-C. Théâtres de verdure. Montreuil, Gourcuff-Gradenigo, 2015. 208 p.

26. Floryan M. Gardens of the tsars. Aarhus, 1996. 263 c.

27. L`albom de Mrie-Antoinette. Vues et plans du Petit Trianon à Versailles // Arizzoli-Clémentel, P. Montreuil: Gourcuff-Gradenigo, 2008. 110 p.

Reference list

1. Benua A. N. Carskoe Selo v carstvovanie imperatricy Elizavety Petrovny = Tsarskoye Selo during the reign of Empress Elizaveta Petrovna. Sankt-Peterburg : T-vo R. Golike i A. Vil'borg, 1910. [23], 263, [2], XLVI, 59 s., 59 l.

2. Versal'skie grezy Aleksandra Benua = Versailles Dreams by Alexandre Benoit / avt.-sost. kat. I. Zolotinkina [i dr.]. Sankt-Peterburg : Palace Editions, 2010. 71 s.

3. Vid na Bol'shoj Carskosel'skij dvorec i chast' Novogo sada (1760–1761). Gosudarstvennyj muzej-zapovednik «Carskoe Selo» = View of the Great Tsarskoye Selo Palace and part of the New Garden (1760-1761). Tsarskoye Selo State Museum-Reserve. URL: https://www.tzar.ru/objects/history (data obrashhenija: 10.09.2025).

4. Vil'chkovskij S. N. Carskoe Selo = Tsarskoye Selo. Sankt-Peterburg : T-vo R. Golike i A. Vil'borg, 1911. 277 s.

5. Dubjago T. B. Russkie reguljarnye sady i parki = Russian regular gardens and parks. Laningrad : Gosstrojizdat, 1963. 340 s.

6. Zimin V. I. Aleksandrovskij park Carskogo Sela, XVIII – nachalo XX v.: povsednevnaja zhizn' Rossijskogo imperatorskogo dvora = Alexander Park of Tsarskoye Selo, XVIII – beginning of XX century: the daily life of the Russian imperial court. Moskva : Centrpoligraf, 2022. 382, [1] s.

7. Istoricheskaja vystavka arhitektury = Historic Architecture Exhibition. Sankt-Peterburg : T-vo R. Golike i A. Vil'borg, 1911. 336 s.

8. Lihachev D. S. Pojezija sadov. K semantike sadovo-parkovyh stilej = Garden poetry. To the semantics of landscape gardening styles. Leningrad : Nauka. Leningr. otd-nie, 1982. 343 s.

9. Mify prostranstva. Pejzazh v russkoj istoricheskoj kartine vtoroj poloviny XIX – nachala XX v. Ocherki = Space myths. Landscape in the Russian historical picture of the second half of the XIX – early XX centuries. Essays : monografija / A. V. Samohin. Moskva : BuksMArt, 2019. 280 s.

10. RGIA. F. 487. D. 46. Op. 12. O postavke materialov dlja postrojki 37 kabinetov v Novom Carskosel'skom sadu (1758) = On the supply of materials for the construction of 37 offices in the New Tsarskoye Selo Garden (1758)

11. RGIA. F. 487. Op.1. D. 22. O prigotovlenii v novorazvodjashhem Sele Carskom sadu ravnyh k posadke derev'ev = About preparing in the new-growing village of Tsarskoye Garden equal to planting trees.

12. RGIA. F. 487. Op. 11 D. 3. L. 8.

13. RGIA. F. 487. Op. 11. 1748 g. D. 150.

14. RGIA. F. 487. Op. 11. 1749 g. D. 109 B.

15. RGIA. F. 487. Op. 11. 1749 g. D. 70.

16. RGIA. F. 487. Op. 12. D. 254. L. 2.

17. RGIA. F. 487. Op. 11. D. 115. L. 279.

18. Selu Carskomu General'nyj plan = Master Plan for Selo Tsarskoye 1796 g. Inv. № 7-XIII, GK-430152. Gosudarstvennyj muzej-zapovednik «Carskoe Selo». URL: https://www.tzar.ru/objects/history (data obrashhenija: 10.09.2025).

19. Semenova G. V. Carskoe Selo znakomoe i neznakomoe = Tsarskoye Selo is familiar and unfamiliar. Moskva : Centrpoligraf, 2018. 670 s.

20. Sokolov M. N. Tri puti v raj. Priroda, religija i iskusstvo v prostranstve sada = Three ways to heaven. Nature, religion and art in garden space. Moskva : Stradiz, 2014. 719 s.

21. Tumanova N. E. Ekaterininskij park: Istorija razvitija i metodika vosstanovlenija = Catherine Park: Development History and Restoration Methodology. Sankt-Peterburg : Strojizdat, 1997. 156,[3] s.

22. Hodasevich G. D. Pavil'on «Jermitazh» = Hermitage Pavilion. Buklet. Sankt-Peterburg : P-2, 2010. 17 s.

23. Jakovkin I. F. Opisanie sela Carskogo, ili Sputnik obozrevajushhim onoe s planom i kratkimi istoricheskimi ob#jasnenijami, sostavlennoe Il'ej Jakovkinym = Description of the village of Tsarskoye, or Sputnik reviewing it with a plan and brief historical explanations, compiled by Ilya Yakovkin. Sankt-Peterburg : tip. Dep. nar. pros., 1830. 191 s.

24. André Le Nôtre en perspective (catalogue de l'exposition) // P. Bouchenot-Déchin, G. Farhat. 2013. 160 p.

25. Deguen N., Thuillier M.-C. Théâtres de verdure. Montreuil, Gourcuff-Gradenigo, 2015. 208 p.

26. Floryan M. Gardens of the tsars. Aarhus, 1996. 263 s.

27. L`albom de Mrie-Antoinette. Vues et plans du Petit Trianon à Versailles // Arizzoli-Clémentel, R. Montreuil: Gourcuff-Gradenigo, 2008. 110 p.

Статья поступила в редакцию 08.09.2025; одобрена после рецензирования 03.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 08.09.2025; approved after reviewing 03.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

Научная статья
УДК 008
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-251
EDN: YCEPAO

«Критериумы» театральной критики Аполлона Григорьева

Ирина Анатольевна Едошина
Доктор культурологии, профессор кафедры истории, Костромской государственный университет.
150006, г. Кострома, ул. Дзержинского, 17
tettixgreek@yandex.ru, https://orcid.org/0002-4265-1292-3611

Аннотация. В статье критическое наследие Аполлона Григорьева рассматривается в театральном аспекте. При этом подчеркивается, что театральная критика базируется на его общекультурных представлениях о бытии и месте искусства в нем. В свою очередь, эти представления тесно связаны с философией Шеллинга, в значительной степени повлиявшей на понимание Аполлоном Григорьевым целостности бытия в его сущностной органике. Автором статьи выявляются основные положения общих «критериумов» в оценке Аполлоном Григорьевым искусства. Эти «критериумы» он напрямую связывает с «душой человеческой», к которой критик либо приближается, либо удаляется, что становится основанием в понимании феноменов искусства, театрального – в том числе. Реализация обозначенных теоретических положений рассматривается на материалах пьесы Островского «Доходное место» и критического анализа ее сценического представления. Выявляются основные характеристики, которые обосновываются общими представлениями Аполлона Григорьева о природе театрального искусства. Отмечается, что критик подвергает аналитическим процедурам не собственно пьесу, а ее сценическое воплощение, его достоинства и недостатки. Специально актуализируются его характеристики игры актеров в соотношении с амплуа, что становится основанием для общей оценки исполнения той или иной роли. В заключение отмечается, что театральная эстетика Аполлона Григорьева формировалась на основе просмотра и анализа пьес Островского. На примере его восприятия пьесы Островского «Доходное место» выявляются специфические особенности этого восприятия. Подчеркивается, что особое внимание критиком уделялось актерской игре, корректируемой драматургическим материалом. Специфической особенностью критических взглядов Аполлона Григорьева является то, что его театральная эстетика основывалась на смысловых ориентирах искусства, его органической связи с жизнью.

Ключевые слова: Ф.-В.-Й. фон Шеллинг; А. А. Григорьев; А. Н. Островский; театральная критика; пьеса; спектакль; роли

Для цитирования: Едошина И. А. «Критериумы» театральной критики Аполлона Григорьева // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 251–255. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-251. https://elibrary.ru/YCEPAO

Original article

«Criteria» of theatre criticism by Apollon Grigoriev

Irina A. Edoshina
Doctor in cultural studies, professor at the department of history, Kostroma state university; 150006, Kostroma, Dzerzhinsky st., 17
tettixgreek@yandex.ru https://orcid.org/0002-4265-1292-3611

Abstract. The article examines the critical legacy of Apollon Grigoryev in the theatre aspect. It is emphasized that theatre criticism is based on its general cultural ideas about being and the place of art in it. In turn, these ideas are deeply connected with the philosophy of Schelling, which greatly influenced Apollon Grigoryev's understanding the integrity of being in its essential organics. The author of the article identifies the main statements of the general «criteria» in Apollon Grigoryev's assessment of art. He directly connects these «criteria» with the «human soul», to which the critic either approaches or moves away, which becomes the basis for understanding the phenomena of art, including theatre. The implementation of the designated theoretical provisions is considered on the materials of Ostrovsky's play «A Profitable Position» and a critical analysis of its stage performance. The author identifies main characteristics, which are substantiated by Apollon Grigoryev's general ideas about nature of theatrical art. It is noted that the critic subjects to

© Едошина И. А., 2025

analytical procedures both the play itself and its stage embodiment, its advantages and disadvantages. His characteristics of the actors' performance are specially updated in relation to the role, which becomes a basis for the general assessment of a particular role performance. In conclusion, article notes that Apollon Grigoryev's theatrical aesthetics was based on viewing and analyzing Ostrovsky's plays. The example of his perception of Ostrovsky's play «A Profitable Post» reveals the specific features of this perception. It is emphasized that the critic paid special attention to the acting, corrected by the dramatic material. A specific feature of Apollon Grigoryev's critical views is that the base for his theatrical aesthetics is semantic guidelines of art, its organic connection with life.

Key words: F.-W.-J. von Schelling; A. A. Grigoriev; A. N. Ostrovsky; theater criticism; play; performance; roles

For citation: Edoshina I. A. «Criteria» of theatre criticism by Apollon Grigoriev. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 251-255. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-251. https://elibrary.ru/YCEPAO

Введение

Творчество Ап. Григорьева как литературного критика [Гуральник, 1964; Егоров, 1967; Виттакер, 2020], его эстетические взгляды [Журавлева, 1980] изучаются давно и успешно. Вопросы театральной критики в самых общих чертах подняты в предисловии к публикации части статей и рецензий Ап. Григорьева [Альтшуллер, 1985].

Аполлон Григорьев – критик, поэт, прозаик, мемуарист, всегда оставался мыслителем – человеком, видевшем назначение искусства в раскрытии органического устроения мира через систему художественных образов. Потому он предваряет программную статью «Критический взгляд на основы, значение и приемы современной критики искусства» (1858), в которой видел свое «исповедание, долго думанное и, кажется, ясное» [Письмо, 1999, с. 188], эпиграфом-отсылкой к девятой лекции в первой книге Ф.-В.-Й. фон Шеллинга «Введение в философию мифологии» (1825). В этой лекции речь идет о специфике человеческого сознания, сущности теогонической потенции, обладающей объективно-религиозным смыслом. В обозначенном контексте Шеллинг рассуждает, в том числе, о существе философии искусства [Schelling, 1856].

Результаты исследования

Теоретические основы критики Ап. Григорьева (по статье «Критический взгляд на основы, значение и приемы современной критики искусства»).

Базируясь на шеллингианских постулатах, Ап. Григорьев в статье пишет: «Каждый … организм сам в себе замкнут … имеет полномочие жить по законам, ему свойственным, а не обязан служить переходною формою для другого; единство же между этими организмами, единство неизменное … есть правда души человеческой» [Григорьев, 1990, с. 27-28]. Высказанные здесь положения о феноменах (организмах) бытия, которые развиваются в присущих им параметрах, ориентируясь на правду «человеческой души», Ап. Григорьев кладет в основу законов искусства (сценического – в том числе). Соответственно, критика должна базироваться на знании этих положений.

Однако, замечает Ап. Григорьев, современная «критика пишется не о произведениях, а по поводу произведений» [Григорьев, 1990, с. 9], как следствие утрачивая художественность в качестве своей органической составляющей, о чем свидетельствует развитие критической мысли в области европейского искусства.

От вопроса об органической природе бытия как основы критической мысли Ап. Григорьев обращается к критерию «души человеческой». Степень удаления или приближения к этому критерию определяет содержательную сторону критики произведений искусства [Григорьев, 1990, с. 45-46]. В итоге Ап. Григорьев утверждает, что «критериум» для искусства равно значим и для критики. Искусство призвано отражать идеальное, а критика это идеальное объяснять, что образует органическое родство между ними.

Собственно, с этих мировоззренческих и эстетических позиций Ап. Григорьев подходит к оценке спектаклей, в данном случае – в критической статье на спектакль по пьесе Островского «Доходное место», которую он прочитал в 1858 г., увидев в ней при всех огромных недостатках «дело живое, художественное, божеское» [Письмо, 1999, с. 188].

«Доходное место» как драматическое сочинение

Островский завершает работу над пьесой в конце 1856 г., публикует в начале марта 1857 г. [Федотов, 2010], а разрешение на постановку пьесы Островский получит только в 1863 г. [Зубков, 2015]. И в этом же году 27 сентября спектакль по пьесе «Доходное место» будет впервые сыгран на сцене Александринского театра. Спектакль увидит Ап. Григорьев и напишет критическую статью «"Доходное место" Островского и его сценическое представление».

В статье Ап. Григорьев суммирует недостатки самой пьесы в три существенных порока. Первый из этих пороков – «дань так называемой "со-

временности”», что в соотнесении с теорией Ап. Григорьева выводит пьесу из области «идеала жизни» в область ее явлений. Второй недостаток – распадение пьесы «на две раздельных полосы»: мир Юсова и Кукушкиных, где «задача выражена художественно», и мир Вышневских, очерчен «по-книжному», то есть оказывается лишенным «живого начала». Третий недостаток – автор не отнесся к Жадову «с надлежащею ясностью», порождая комический эффект [Григорьев, 1985, с. 293], что является следствием, по его теории, недостаточной «печати» личности самого автора.

Ап. Григорьев считает пятый акт лишним, а развязку пьесы – «внешне трагическою», поскольку ни в ком из окружения Жадова эта развязка не вызвала сочувствия. Отсюда – трагический комизм Жадова.

Далее Ап. Григорьев обращается к сценическому воплощению пьесы, начав с главного действующего лица – Жадова. Так, он убежден, что А. Нильский, игравший Жадова, увлечен созданием внешней эффектности роли, а должен был бы постараться «сгладить, стушевать» «ходульные замашки» Жадова, а еще лучше – просто их уничтожить [Григорьев, 1985, с. 300]. Но, думается, как раз это Островскому было сложно сделать, поскольку в самом Жадове угадывается отголосок жизни драматурга [Холодов, 1976].

Ап. Григорьев не отказывает Жадову в чрезвычайной важности его лица, но при этом замечает: «Жадов … добрый и хороший малый, недалекий до того, что мог влюбиться в куклу и мечтать ее воспитывать. И вот такая-то натура поставлена … в столкновение с двумя мирами» [Григорьев, 1985, с. 294].

Анализ актерской игры: Ап. Григорьев vs А. Островский

Ап. Григорьев соотносит актерскую игру с действующими лицами в пьесе, то «совпадая» с Островским, то нет. Приведем несколько примеров.

Мужские роли.

Критик и драматург абсолютно сходятся в высокой оценке игры только одного актера – П. Садовского в роли Юсова. Идеальный исполнитель, по Ап. Григорьеву, умеющий, по Островскому, «держать себя на сцене во всех, данных пьесой, положениях» [Островский, 1978, с. 266].

И Островский, и Ап. Григорьев сожалеют, что В. Самойлов (по причине нездоровья) отказался от роли Вышневского, и на эту роль был назначен актер П. Григорьев, отчего «весь страстный элемент натуры Вышневского пропал» [Григорьев, 1985, с. 295]. В Досужеве Ап. Григорьев видит «лицо сардоническое, со всеми началами трагизма, прикрытого внешним юмором» [Григорьев, 1985, с. 296]. Однако И. Горбунов «играл какого-то добродушного господина с завитым хохлом» [Григорьев, 1985, с. 297]. Островский полагал дать эту роль П. Степанову, обладавшему даром трагика.

Критик и драматург могут совпадать в высокой оценке актерского дарования, но расходиться в назначенной ему роли. Так, Ап. Григорьев вслед за Островским видит в П. Васильеве «высокий талант» [Григорьев, 1985, с. 296], не совпадающий с ролью Юсова, данной актеру драматургом. По Ап. Григорьеву, Васильеву следовало бы играть Вышневского или (еще лучше) Досужева.

Принципиальное расхождение между драматургом и критиком в восприятии игры актеров в спектакле касается только А. Нильского и Ф. Бурдина, игру которых Ап. Григорьев подверг критике. Нильскому в пару Островский назначил высоко ценимого им П. Малышева: «пусть они чередуются; от этого выиграет и пьеса и они оба» [Письмо, 1979, с. 172]. В результате раскрывалась, по Островскому, неоднозначность самой жизни: красавец, сценически (эффектно) произносящий общие места о назначении человека (А. Нильский), и неуверенный в правильности произносимых слов человек (П. Малышев). Островский здесь совпадал с одним из теоретических «критериумов» Ап. Григорьева – «живые порождения жизни» в их органическом разнообразии [Григорьев, 1990, с. 46]. Ап. Григорьев определял игру Бурдина как «бурдинизм» – игру с ложной патетикой.

Женские роли

Анализируя игру актрис, Ап. Григорьев замечает, что Островский блестяще умел создавать женские типы, по-разному сыгранные в «Доходном месте».

Никаких возражений у критика не вызывает Ю. Линская (по распределению Островского) в роли Кукушкиной, обратившей «в нравственный закон жизни самые безнравственные правила» [Григорьев, 1985, с. 295]. Но вот игра Е. Левкеевой роли Вышневской (по назначению Островского) не вызывает в Ап. Григорьеве сочувствия. Хотя он разделяет с драматургом высокую оценку ее таланта, в спектакле изменившую своему дарованию, чтобы «*поразить* публику драматическою ролью» [Григорьев, 1985, с. 295]. Эту роль, по мысли критика, могла бы сыграть Е. Владимирова, чей талант высоко ценил Островский, видя в ней актрису, способную доста-

вить «удовлетворение и требовательному вкусу» [Островский, 1978, с. 209].

В спектакле Юлиньку играла артистка М. Спорова, назначенная на эту роль дирекцией театра. Ап. Григорьев видит в Юлиньке «ужасное порождение нашей безнравственной общественной жизни» [Григорьев, 1985, с. 301], отмечая неровность ее игры.

Полиньку играла назначенная Островским актриса Е. Подобедова, хотя писал о ней: «без голосу, слабо и кисло» [Письмо, 1979, с. 203]. Ап. Григорьев относительно игры Подобедовой заметил: «совершенно бессмысленная и бесцветная, … ниже всякой критики» [Григорьев, 1985, с. 301].

Как видим, в оценке игры и существа действующих лиц Ап. Григорьев мало расходился с Островским, поскольку понимал существо сценического искусства [Кокшенева, 2021, 2022].

Резюме

В завершение хотелось бы заметить, что Островский был не просто драматургом, а драматургом, пишущем для сцены. «Он – русский театральный изобретатель характеров и поступков … давший актерам необъятный материал для творчества» [Злотникова, 2023, с. 174]. По указанным причинам Островский оказался столь значимым для Ап. Григорьева, чья театральная критика формировалась на восприятии спектаклей по пьесам Островского.

Библиографический список

1. Альтшлуллер А. Я. Аполлон Григорьев – театральный критик / А. Я. Альтшлуллер, Б. Ф. Егоров. Ленинград : Искусство, 1985. С. 3-27.

2. Виттакер Р. Аполлон Григорьев. Последний русский романтик. Москва : Common place, 2020. С. 116-212, 292-361.

3. Григорьев А. А. «Доходное место» Островского и его сценическое представление // Театральная критика / сост., примеч. А. Я. Альтшуллера, Л. С. Даниловой, Н. В. Кудряшевой ; вступ. статья А. Я. Альтшуллера и Б. Ф. Егорова. Ленинград : Искусство, 1985. С. 292-302.

4. Григорьев А. А. Критический взгляд на основы, значение и приемы современной критики искусства // Сочинения: в 2 т. Т. 2 / сост. с науч. подгот. текста и коммент. Б. Егорова. Москва : Художественная литература, 1990. С. 7-47.

5. Гуральник У. Литературно-критическое наследие Ап. Григорьева // Вопросы литературы. 1964. № 2. С. 72-91.

6. Егоров Б.Ф. Ап. Григорьев – литературный критик // Григорьев Ап. Литературная критика. Москва : Художественная литература, 1967. С. 3-39.

7. Журавлева А. И. «Органическая критика» Аполлона Григорьева // Григорьев Ап. Эсттетика и критика. Москва : Искусство, 1980. С. 7-47.

8. Злотникова Т.С. Непознанный Островский. 200 лет (персонажи и их пространство в пьесах А. Н. Островского) // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2. С. 172-180.

9. Зубков К. Ю. Цензурная редакция комедии А. Н. Островского «Доходное место» // Текстология и историко-литературный процесс : сб. ст. III международная конф. молодых исследователей. Вып. 3 / под ред. Л. А. Новицкас [и др.]. Москва : Лидер, 2015. С. 54-64.

10. Кокшенева К. А. «Органическое» искусство: Станиславский, Григорьев, Страхов // Культурологический журнал. 2021. № 3. Ч. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organicheskoe-iskusstvo-stanislavskiy-grigoriev-strahov-chast-1 (дата обращения: 03.08.25).

11. Кокшенева К. А. «Органическое» искусство: Станиславский, Григорьев, Страхов // Культурологический журнал. 2021. № 4. Ч. 2. URL: http://cr-journal.ru/rus/journals/553.html&j_id=49 (дата обращения: 03.08.25).

12. Кокшенева К.А. «Органическое» искусство: Станиславский, Григорьев, Страхов // Культурологический журнал. 2022. № 1. Ч. 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organicheskoe-iskusstvo-stanislavskiy-grigoriev-strahov-chast-3 (дата обращения: 03.08.25).

13. Островский А.Н. Доходное место // Полное собрание сочинений: в 12 т. Т. 2 / ред. тома Е.Г. Холодов. Москва : Искусство, 1974. С. 39-110.

14. Островский А.Н. Записка по поводу «Проекта о премиях императорских театров за драматические произведения» // Полное собрание сочинений: в 12 т. Т. 10 / ред. тома Е. Г. Холодов. Москва : Искусство, 1978. С. 197-245.

15. Островский А.Н. Ученические спектакли в императорском театре в Москве 22 и 23 декабря 1884 года // Полное собрание сочинений: в 12 т. Т. 10 / ред. тома Е. Г. Холодов. Москва : Искусство, 1978. С. 262-270.

16. Письмо А. Н. Островского к П. С. Федорову от 7 августа 1863 г. // Полное собрание сочинений: в 12 т. Т. 11 / ред. тома В. Я. Лакшин. Москва : Искусство, 1979. С. 172.

17. Письмо А. Н. Островского к М. В. Васильевой (Островской) от 25 апреля 1865 г. // Полное собрание сочинений: в 12 т. Т. 11. Письма (1848-1880) / ред. тома В. Я. Лакшин. Москва : Искусство, 1979. С. 203.

18. Письмо А. А. Григорьева к М. П. Погодину от 26 января 1858 г. // А. А. Григорьев Письма / изд. подг. Р. Виттакер и Б. Ф. Егоров. Москва : Наука, 1999. С. 186-188.

19. Холодов Е. Вокруг Островского // Вопросы литературы. 1976. № 4. URL: https://voplit.ru/article/vokrug-ostrovskogo/ (дата обращения: 02.08.25).

20. Федотов А. С. К вопросу о публикации «Доходного места» в журнале «Русская беседа» //

А. Н. Островский. материалы и исследования : сб. науч. тр. Вып. 3 / редкол.: Г. В. Зыкова, Ю. В. Лебедев [и др.]. Шуя : ШПГУ, 2010. С. 115-122.

21. Schelling F. W. J. Einleitung in die Philosophie der Mythologie. Bd. 1 // Sämmtliche Werke. Stuttgart, Augsburg, J. G. Cotta, 1856. S. 199-297.

Reference list

1. Al'tshluller A. Ja. Apollon Grigor'ev – teatral'nyj kritik= Apollon Grigoriev – theater critic / A. Ja. Al'tshluller, B. F. Egorov. Leningrad : Iskusstvo, 1985. S. 3–27.

2. Vittaker R. Apollon Grigor'ev. Poslednij russkij romantik = Apollon Grigoriev. The last Russian romantic. Moskva : Common place, 2020. S. 116 212, 292–361.

3. Grigor'ev A. A. «Dohodnoe mesto» Ostrovskogo i ego scenicheskoe predstavlenie = Ostrovsky's «profitable place» and his stage performance // Teatral'naja kritika / sost., primech. A. Ja. Al'tshullera, L. S. Danilovoj, N. V. Kudrjashevoj ; vstup. stat'ja A. Ja. Al'tshullera i B. F. Egorova. Leningrad : Iskusstvo, 1985. S. 292–302.

4. Grigor'ev A. A. Kriticheskij vzgljad na osnovy, znachenie i priemy sovremennoj kritiki iskusstva = A critical look at the foundations, meaning and techniques of contemporary art criticism // Sochinenija: v 2 t. T. 2 / sost. s nauch. podgot. teksta i komment. B. Egorova. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1990. S. 7–47.

5. Gural'nik U. Literaturno-kriticheskoe nasledie Ap. Grigor'eva = Ap. Grigoriev literary and critical heritage. // Voprosy literatury. 1964. № 2. S. 72–91.

6. Egorov B.F. Ap. Grigor'ev – literaturnyj kritik = Ap. Grigoriev – literary critic // Grigor'ev Ap. Literaturnaja kritika. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1967. S. 3–39.

7. Zhuravleva A. I. «Organicheskaja kritika» Apollona Grigor'eva = Apollon Grigoriev's «Organic Criticism» // Grigor'ev Ap. Jesttetika i kritika. Moskva : Iskusstvo, 1980. S. 7–47.

8. Zlotnikova T. S. Nepoznannyj Ostrovskij. 200 let (personazhi i ih prostranstvo v p'esah A. N. Ostrovskogo)= Unknown Ostrovsky. 200 years (characters and their space in plays by A. N. Ostrovsky) // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 2. S. 172–180.

9. Zubkov K. Ju. Cenzurnaja redakcija komedii A. N. Ostrovskogo «Dohodnoe mesto» = Censorship edition of A. N. Ostrovsky's comedy «Profitable Place» // Tekstologija i istoriko-literaturnyj process : sb. st. III mezhdunarodnaja konf. molodyh issledovatelej. Vyp. 3 / pod red. L. A. Novickas [i dr.]. Moskva : Lider, 2015. S. 54–64.

10. Koksheneva K. A. «Organicheskoe» iskusstvo: Stanislavskij, Grigor'ev, Strahov = «Organic» art: Stanislavsky, Grigoriev, Strakhov // Kul'turologicheskij zhurnal. 2021. № 3. Ch. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organicheskoe-iskusstvo-stanislavskiy-grigoriev-strahov-chast-1 (data obrashhenija: 03.08.25).

11. Koksheneva K. A. «Organicheskoe» iskusstvo: Stanislavskij, Grigor'ev, Strahov = «Organic» art: Stanislavsky, Grigoriev, Strakhov // Kul'turologicheskij zhurnal. 2021. № 4. Ch. 2. URL: http://cr-journal.ru/rus/journals/553.html&j_id=49 (data obrashhenija: 03.08.25).

12. Koksheneva K. A. «Organicheskoe» iskusstvo: Stanislavskij, Grigor'ev, Strahov = «Organic» art: Stanislavsky, Grigoriev, Strakhov // Kul'turologicheskij zhurnal. 2022. № 1. Ch. 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organicheskoe-iskusstvo-stanislavskiy-grigoriev-strahov-chast-3 (data obrashhenija: 03.08.25).

13. Ostrovskij A. N. Dohodnoe mesto = Lucrative post // Polnoe sobranie sochinenij: v 12 t. T. 2 / red. toma E. G. Holodov. Moskva : Iskusstvo, 1974. S. 39–110.

14. Ostrovskij A. N. Zapiska po povodu «Proekta o premijah imperatorskih teatrov za dramaticheskie proizvedenija» = Note on the «Project on the prizes of the imperial theaters for dramatic works» // Polnoe sobranie sochinenij: v 12 t. T. 10 / red. toma E. G. Holodov. Moskva : Iskusstvo, 1978. S. 197–245.

15. Ostrovskij A. N. Uchenicheskie spektakli v imperatorskom teatre v Moskve 22 i 23 dekabrja 1884 goda = Student performances at the Imperial Theater in Moscow on December 22 and 23, 1884 // Polnoe sobranie sochinenij: v 12 t. T. 10 / red. toma E. G. Holodov. Moskva : Iskusstvo, 1978. S. 262–270.

16. Pis'mo A. N. Ostrovskogo k P. S. Fedorovu ot 7 avgusta 1863 g. = Letter to A. N. Ostrovsky to P. S. Fedorov of August 7, 1863 // Polnoe sobranie sochinenij: v 12 t. T. 11 / red. toma V. Ja. Lakshin. Moskva : Iskusstvo, 1979. S. 172.

17. Pis'mo A. N. Ostrovskogo k M. V. Vasil'evoj (Ostrovskoj) ot 25 aprelja 1865 g. = 17. Letter from A. N. Ostrovsky to M. V. Vasilyeva (Ostrovskaya) dated April 25, 1865 // Polnoe sobranie sochinenij: v 12 t. T. 11. Pis'ma (1848 1880) / red. toma V. Ja. Lakshin. Moskva : Iskusstvo, 1979. S. 203.

18. Pis'mo A. A. Grigor'eva k M. P. Pogodinu ot 26 janvarja 1858 g. = Letter to A. A. Grigoriev to M. P. Pogodin dated January 26, 1858// A. A. Grigor'ev Pis'ma / izd. podg. R. Vittaker i B. F. Egorov. Moskva : Nauka, 1999. S. 186–188.

19. Holodov E. Vokrug Ostrovskogo = Around Ostrovsky // Voprosy literatury. 1976. № 4. URL: https://voplit.ru/article/vokrug-ostrovskogo/ (data obrashhenija: 02.08.25).

20. Fedotov A. S. K voprosu o publikacii «Dohodnogo mesta» v zhurnale «Russkaja beseda» = On the issue of publishing «Profitable Place» in the journal «Russian Conversation» // A. N. Ostrovskij. materialy i issledovanija : sb. nauch. tr. Vyp. 3 / redkol.: G. V. Zykova, Ju. V. Lebedev [i dr.]. Shuja : ShPGU, 2010. S. 115 –122.

Статья поступила в редакцию 19.09.2025; одобрена после рецензирования 06.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 19.09.2025; approved after reviewing 06.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫЕ ПРАКТИКИ

Научная статья
УДК 008:316.33/.35
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-256
EDN: YSKWOM

Экспозиция частного музея имени В. Ю. Орлова в Ярославле как «авторский» текст

Светлана Александровна Добрецова
Кандидат культурологии, доцент, и. о. заведующего кафедрой культурологии, Ярославский государственный педагогический университет. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1
svetik-dobrecova@rambler.ru, https://orcid.org/0000–0003–0387–3192

Аннотация. Частные музеи в современной социокультурной ситуации являются многофункциональными культурными центрами, поскольку выполняют достаточно большую работу по сбору музейных артефактов и наиболее близки к местному культурному сообществу. Однако, частный музей часто является «авторским» текстом, поскольку отражает вкусы, интересы, личные предпочтения своего основателя. В связи с ростом количества частных музеев, активно реализующих просветительскую функцию и популяризующих культуру и искусство, актуальным становится изучение экспозиции такого музея как своего рода «авторского» текста. Базируясь на семиотическом подходе, статья предлагает изучение состава коллекции, принципов ее формирования и экспонирования, приемов работы с посетителями. В ходе проведенного исследования делается вывод о том, что экспозиция ярославского частного музея имени В. Ю. Орлова является именно «авторским» текстом, в котором личность ушедшего из жизни создателя раскрывается с большой полнотой: музей носит имя своего основателя; один из залов экспозиции полностью посвящен личности В. Ю. Орлова; состав коллекции отражает вкусы и интересы создателя, предлагая «авторский» вариант сохранения культурной памяти. Более того, «авторский» текст продолжает формироваться, поскольку коллекция пополняется исходя из потенциального вкуса создателя музея. В исследовании также отмечена научность, предметность и коммуникативность экспозиции музея, что выгодно отличает его от других частных музеев. Так, например, другой ярославский музей «Музыка и время» больше тяготеет к модальности личной коллекции, в которую просто допускаются посетители. Музей имени В. Ю. Орлова, как полагает автор статьи, – это особое явление: частная коллекция, преобразованная в музей по функционалу, принципам построения экспозиции, по профессионализму кураторов музейного пространства.

Ключевые слова: частный музей; «авторский» текст; экспозиция; историко-культурная память; фарфоровые, чугунные, серебряные изделия; декоративно-прикладное искусство; семиотический подход; музей имени В. Ю. Орлова

Для цитирования: Добрецова С. А. Экспозиция частного музея имени В. Ю. Орлова в Ярославле как «авторский» текст // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 256–264. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-256. https://elibrary.ru/YSKWOM

CULTURE CONFORMABLE PRACTICES

Original article

The exposition of the V. Yu. Orlov private museum in Yaroslavl as an «author's» text

Svetlana A. Dobretsova
Candidate of culturology, associate professor, acting head of the culturology department, Yaroslavl state pedagogical university. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
svetik-dobrecova@rambler.ru, https://orcid.org/0000–0003–0387–3192

Abstract. In the current socio-cultural situation, private museums are multifunctional cultural centers, as they perform a significant amount of work in collecting of museum artifacts. They are the closest to the local community. However,

© Добрецова С. А., 2025

a private museum is always an «author's» text, as it reflects the tastes, interests, and personal preferences of its creator. With the growing number of private museums actively engaged in educational activities and promoting culture and art, it is becoming relevant to consider the exposition of such a museum as an «author's» text. Based on a semiotic approach, the article focuses on the composition of the collection, the principles of its formation and display, and the methods of working with visitors. The research revealed that the exposition of the V. Yu. Orlov Private Museum in Yaroslavl is an «author's» text that fully reveals the personality of its creator: the museum bears the name of its founder, and one of the exposition halls is dedicated entirely to V. Yu. Orlov's life. The collection reflects the tastes and interests of its creator, offering an «author's» approach to preserving cultural memory. Moreover, the «author's» text continues to evolve as the collection is expanded based on the potential taste of the museum creator. The study also highlights the scientific, subject-specific, and communicative nature of the museum exposition, which sets it apart from other private museums. For example, the Music and Time Museum in Yaroslavl is more focused on personal collections that are open to visitors. The V. Yu. Orlov Museum is a private collection that has been transformed into a museum in terms of its functionality, exposition design, and the professionalism of its curators.

Key words: private museum; «author's» text; exposition; historical and cultural memory; porcelain; cast iron and silver items; decorative and applied art; semiotic approach; V. Yu. Orlov Museum

For citation: Dobretsova S. A. The exposition of the V. Yu. Orlov private museum in Yaroslavl as an «author's» text. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (6):* 256-264. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-256. https://elibrary.ru/YSKWOM

Введение

В современной культуре музеи выступают безусловными носителями традиционных духовно-нравственных ценностей. Во-первых, имеем в виду федеральные музеи, которые являются институтами культурной памяти и играют значимую роль в процессе формирования национального единства и общности: «суть музеев, действительно, в создании нового контекста для своих экспонатов и через это – сохранение и формирование исторической памяти» [Пиотровский, 2023, с. 12]. Во-вторых, региональные музеи, которые через локальный культурный опыт раскрывают масштабные социокультурные процессы, происходящие в стране, а также в процессе освоения культурного наследия, знакомства с краеведческим материалом, памятниками культуры способствуют формированию культурной идентичности [Ерохина, 2023, с. 247]. И, в-третьих, имеем в виду наиболее близкие к местному сообществу, каковыми являются областные и городские – как государственные, так и частные музеи, которые проводят большую работу по сбору музейных артефактов и в современных условиях становятся многофункциональными культурными центрами.

Современные исследователи: И. Ю. Аксентьева [Аксентьева, 2023], Е. В. Рощина [Рощина, 2020], О. С. Сапанжа [Сапанжа, 2020], Е. В. Шехватова [Шехватова, 2018], Т. Ю. Юренева [Юренева, 2024] фиксируют в последние десятилетия своего рода «музейный бум» по созданию и открытию частных музеев. Одновременно с этим в среде частных музеев возникает тенденция к институализации, отмечаются попытки этих учреждений объединиться. Так, в 2018 году Алексеем Шабуровым, директором современного музея каллиграфии и президентом музейно-просветительского комплекса «Сокольники», была основана Ассоциация частных музеев России. В августе 2021 года она была переименована в Ассоциацию частных и народных музеев России. Привлечение и регистрация в ассоциации не только частных, «принадлежащих физическим лицам, созданных их усилиями и на их средства» [Розанова, 2018, с. 134], но и народных музеев, которые создаются по инициативе общественности и даже отдельных людей и функционируют на общественных началах, позволяет коллективам обмениваться опытом и взаимодействовать, а также некоторым образом систематизировать имеющиеся у музеев артефакты. Об этих функциях частных музеев, выросших из личных коллекций, сегодня можно сказать: «популяризация той или иной науки (медицины, книговедения, археологии и т. д.), а также культуры и искусства» [Яо, 2012, с. 203].

Авторы проекта Ассоциации частных и народных музеев России подчеркивали, что целью создания данного сообщества является объединение владельцев частных музеев, открытие новых горизонтов сотрудничества для плодотворной совместной работы, а также демонстрация результатов деятельности в области музейного дела. По состоянию на апрель 2024 г. в Ассоциацию входит 612 музеев из 85 регионов России [Каталог Ассоциации … , 2024].

Следовательно, на фоне все возрастающего количества частных музеев в современной культуре актуальным становится рассмотрение частного музея как многофункционального культур-

ного центра, поскольку его коллекция отражает авторское видение и выполняет функцию популяризации культуры и искусства, реализуя таким образом просветительский потенциал.

В современной музеологии [Баранов, 2016] сформировалось представление о музейной экспозиции как о тексте культуры – «основном носителе культурной информации и смысла» [Лотман, 2002]. Исследователи подчеркивают, что музейная экспозиция истолковывается как текст, содержащий совокупность предметов прошлого, идей, понятий, смыслов [Коренева, 2015]. Создатель экспозиции и посетитель в этом контексте рассматриваются, по аналогии с литературой, как автор и читатель.

В нашем исследовании мы особенно пристально рассмотрим экспозицию частного музея, выявляя его особенности как «авторского» текста, используя это понятие в качестве метафоры, поскольку под «автором» будем понимать инициатора создания представленной коллекции – В. Ю. Орлова.

Музей имени Вадима Юрьевича Орлова представляет собой один из частных музеев Ярославля, который входит в Ассоциацию частных и народных музеев России, и научный интерес к нему обусловлен несколькими причинами. Во-первых, это единственный частный музей на территории города, который носит имя своего основателя – Вадима Юрьевича Орлова, что изначально стало предпосылкой формирования «авторского» текста экспозиции музея имени В. Ю. Орлова. Во-вторых, так же, как и частный музей «Музыка и время» [Добрецова, 2020], он располагается в историческом центре Ярославля, попадая в «культурологический» [Сиротина, 2016] маршрут туристов и жителей города. В-третьих, музей активно ведет работу по пополнению своего собрания, привлекая к оформлению экспозиции и выставок ведущих специалистов музейного дела, что делает его конкурентоспособным в среде государственных музеев.

Методы исследования

Исследование базируется на семиотическом подходе, в рамках которого мы будем рассматривать экспозицию частного музея имени В. Ю. Орлова как «авторский» текст, изучая состав коллекции, принципы ее формирования и экспонирования, приемы работы с посетителями.

В статье востребованы как общенаучные методы сравнения, обобщения и анализа, позволяющие рассмотреть концепцию и основную идею экспозиции частного музея имени В. Ю. Орлова, так и специальные культурологические методы: герменевтический, аксиологический, историко-культурный.

Герменевтический метод используется в ходе анализа музейных артефактов, их места и роли в экспозиции, связи с общей идеей и миссией музея. Аксиологический метод востребован в процессе изучения частного музея как хранителя и транслятора эстетических и художественных ценностей. Историко-культурный метод реализуется в процессе хронологического изучения коллекции музея, а также здания, в котором он располагается.

Результаты исследования

Особенности экспозиции музея им. В. Ю. Орлова

В современных теоретических исследованиях [Майстровская, 1997; Моисейкина, 2021; Поляков, 2018] выделяют следующие принципы, которыми обладает музейная экспозиция. Во-первых, научность или научная объективность: предполагается, что музейная экспозиция должна соответствовать строгой научной достоверности. Во-вторых, предметность, которая заключается в том, что музейная коллекция должна опираться на подлинники, в процессе взаимодействия с которыми у посетителя возникает эмоциональная реакция. В-третьих, коммуникативность как ориентация на различные группы посетителей, своего рода индивидуальный подход, требующий многозадачности. Рассмотрим то, каким образом эти принципы реализуются в музее имени В. Ю. Орлова.

Экспозиция, представленная в музее, является систематической, поскольку содержит экспонаты одного типа (фарфоровые, чугунные, серебряные изделия), размещенные в соответствии с классификацией (хронологической, национальной, тематической). Она расположена в пяти залах на первом этаже исторического здания – памятника архитектуры федерального значения «Дом общества врачей», выстроенного на Волжской набережной в начале XIX в., и трех залов, расположенных на цокольном этаже [Музей имени Вадима Юрьевича Орлова, 2022]. На наш взгляд, построение экспозиции отличается метафоричностью, причем фактура произведений представлена от обратного, от более легкого и изящного материала к более тяжелому, суровому: в первых пяти залах представлен фарфор, а в трех последующих (на цокольном этаже) – чугун. Основа-

тельный, сильный, стабильный чугун создает фундамент, а более легкий, изящный фарфор – «держится на нем».

Маршрут представленной экспозиции линейный – от входа к выходу через все залы музея.

Первый зал музея мы обозначим как мемориальный, поскольку он посвящен биографии создателя музея В. Ю. Орлова. Факты из жизни основателя музея сообщаются и подкрепляются музейными артефактами: личными фотографиями, взятыми из семейного архива, – это фото родительского дома, родителей, братьев, собственной семьи В. Ю. Орлова, документы (дипломы об образовании, трудовая книжка). Отметим, что в каждой витрине помимо упомянутых документов содержится и художественный артефакт, тематически связанный с этапом жизни В. Ю. Орлова. Например, в витрине с личными фотографиями располагается керамическая тарелка с сюжетом рыбалки деда и внука и скульптурная группа из катающихся на санях отца и сына. Можно предположить, что представленный мемориальный зал не только отражает одну из ключевых функций частной коллекции – функцию демонстрации богатства, престижа, образованности и влиятельности основателя музея В. Ю. Орлова, изначально характерную для любой частной коллекции [Яо, 2012, с. 202], но и является частью «авторского» текста представленной экспозиции.

Помимо этого, мы также можем отметить, что в первом зале продемонстрированы историко-культурные особенности здания, в котором располагается музей. Это небольшой каменный дом № 15, расположенный на Волжской набережной, известный под названием «Дом общества врачей». Первоначально здание было выстроено в последней трети XVII в., от него сохранился только сводчатый подвал (подклет). В 1820-х гг. здание было полностью перестроено в стиле позднего классицизма, изменившись и в экстерьере, и в планировке [Музей имени Вадима Юрьевича Орлова, 2022, с. 8]. Текст этикетки (как принято в музейной среде называть аннотацию к музейным экспонатам) содержит информацию об исторической судьбе здания и роли в его восстановлении основателя музея В. Ю. Орлова. Для наглядности в зале демонтируется историческая кладка, обрамленная современной реставрацией. В третьем и пятом залах в полу располагаются стеклянные вставки, через которые виден подклет здания: стены, своды. Отметим своего рода интертекстуальность, присутствующую в процессе экспонирования: эти элементы интерьера обыграны – в самых разных точках пространства под стеклом располагаются миниатюрные фигурки улитки и кузнечика.

Второй зал представляет историю фарфора как рода декоративно-прикладного искусства, а также особенности появления фарфора в России. Экспонаты, представленные в этом зале, по своему происхождению являются уникальными. Так, большая часть музейного пространства отведена фигурам из серии «Обезьянья капелла» по моделям Иоганна Иоахима Кендлера (1753) и Питера Рейнике (1766) из мейсенского фарфора в количестве 16 штук. Большинство воссозданы в XX и XXI веках по моделям второй половины XVIII века. Фигуры обезьян объединены музыкальной темой: обезьяна-певица (по модели 1753 года, 1997), обезьяна-арфистка (по модели 1753 года, 1961), обезьяна-контрабасист (по модели 1753 года, 1997), обезьяна, несущая литавры (по модели 1753 года, 1982) и т. д. и располагаются в стеклянных витринах по стенам зала.

Помимо представленной коллекции мейсенского фарфора во втором зале располагаются образцы, выполненные на заводах, которые первыми в России начинали производить фарфор, – это завод Сафронова в д. Короткой Московской губернии, завод Миклашевского в с. Волокитино Черниговской губернии, а также завод Попова в с. Горбуново Московской губернии. В непосредственной близости от экспонатов располагается информационная стойка с раздаточным этикетажем, содержащим краткую информацию по каждому заводу. Отметим, что представленные в этом зале коллекции тематически однородны. Мейсенская коллекция фигур носит название «Обезьянья капелла» и посвящена музыкальной теме. Артефакты российского фарфорового производства представляют собой фигуры людей: в одной витрине располагаются фигурки «Рыболовы», середина XIX в., завода Попова и «Мужчина в театральном костюме» и «Дама в костюме паяца», середины XIX в., завода Миклашевского.

Все представленные музейные артефакты расположены во втором зале по хронологическому принципу, поскольку три вышеперечисленных завода являются основоположниками фарфорового производства в России, а мейсенский завод – в Германии. У посетителей есть возможность сравнить друг с другом представленные артефакты, задать вопросы экскурсоводу, сделать выводы. Отметим, что это очень важное для экспозиции качество – умение ставить перед

посетителем вопросы, тем самым выстраивая коммуникацию [Сапанжа, 2009, с. 250].

Третий зал музея В. Ю. Орлова экспонирует, словно бы детализируя артефакты, русский фарфор нескольких заводов: фабрики Гарднера в с. Вербилки, фабрики товарищества М. С. Кузнецова в Вербилках, Дмитровского фарфорового завода. По словам экскурсовода, «жемчужиной» коллекции выступает серия фарфоровых фигур «Народы России», которая выпускалась вышеупомянутой фабрикой Гарднера в 1807-1880-е гг. по иллюстрациям к книге Ф. Паули «Этнографическое описание народов России» (1862). После покупки фабрики М. С. Кузнецовым выпуск фигур был продолжен, отливки по старым формам продолжали выпускать и в 1920-е – 1930-е годы. Всего известно о существовании около 50-ти фигур [Музей имени Вадима Юрьевича Орлова, 2022, с.12]. В экспозиции музея представлены 21 фигура: «Крестьянка Воронежской губернии» (2-я пол. 1870-1880-е гг.), «Малоросс» (1-я половина 1890-х гг.), «Болгарка» (1927-1931 гг.), «Поляки» (нач. XX в.) и т. д. Коллекция расположена в круговой стеклянной витрине на подиуме по середине зала, что дает возможность осмотра экспонатов, располагающихся горизонтально, со всех сторон. Подобного рода экспонирование является типичным для демонстрации керамики, поскольку стеклянная поверхность открывает возможность увидеть экспонаты, в то же время защищая их от неблагоприятных факторов внешней среды.

Четвертый зал демонстрирует зрителю фарфор фабрики М. С. Кузнецова Тверской губернии, представленный в основном посудой и предметами интерьера – как изделий массового производства: масленки, кувшины, шкатулки, пепельницы. Отметим, что несмотря на утилитарную функцию экспонатов, они отличаются и оригинальностью форм. Фарфоровые изделия имеют вид плодов, фруктов, животных, птиц и т. д. Например, подставка для письменных принадлежностей выполнена в виде колодца, на краю которого сидит экзотический павлин (подставка для письменных принадлежностей с павлином, последняя четверть XIX в., Россия, фабрика М. С. Кузнецова). Предположим, что четвертый зал является «проходным», словно соединяющим третий и пятый залы (где размещены наиболее уникальные экспонаты: серия фарфоровых фигур «Народы России» и советский фарфор), соблюдая хронологию.

Пятый зал, заключительный на первом этаже, посвящен советскому фарфору. Отметим, что «советским» мы называем фарфор, созданный на разных фабриках России (Дмитровский фарфоровый завод, Дулевский фарфоровый завод, Ленинградский фарфоровый завод) в советское время – с первых десятилетий до второй половины XX века. Тематически представленные работы весьма разнообразны: от фигур персонажей русской классической литературы до сюжетов советской повседневности и образцов агитфарфора. Например, серия фигур, посвященная столетию Н. В. Гоголя, выпущенная Дмитровским фарфоровым заводом: Н. А. Максимченко «Солоха и дьяк», 1950-е – начало 1960-х гг. Дулевский завод представлен многофигурными композициями из советской повседневности: Н. А. Малышева «Близнецы», конец 1960-х гг. Агитфарфор представлен особенно широко: от фигур работы Н. Данько, известного советского скульптора-керамиста, до посуды из «общепита» с лозунгами, утверждавшими новые пролетарские ценности: «Общественное питание под огонь рабочей самокритики», «Общественное питание – путь к новому быту». Можем предположить, что, начав собирать свою коллекцию в конце 1980-х. годов, В. Ю. Орлов приобретал данные образцы как наиболее доступные и популярные для коллекционирования.

Отметим, что хронология представленных экспонатов является по большей части авторской, разработанной на основании имеющихся в представленной частной коллекции артефактах. Тем не менее, предложенная авторская хронология не противоречит основной концепции музея, поскольку он позиционирует себя как частный музей, который отражает интересы своего создателя В. Ю. Орлова, и не является музеем истории фарфора.

Интерьер пяти залов на первом этаже оформлен минималистически – светлые стенды и стены, рассеянный свет лампы дневного света. Основная идея такого подхода заключается в том, чтобы не отвлекать внимания посетителя от экспонатов, ради которых он пришел, дать возможность сосредоточиться на главном.

Как было отмечено выше, в музее представлена коллекция чугуна, расположенная на цокольном этаже музея, в подклете.

В первом зале располагаются в основном предметы быта из чугуна, латуни и меди: самовары, печные дверцы, меры и другие предметы, расположенные как в центре зала для кругового

осмотра, так и в нишах по стенам. Люстра, стилизованная под канделябр, сводчатые потолки, историческая кирпичная кладка стен соответствуют представленной в этой части зала экспозиции.

Второй зал более тематически разнородный. В нем представлены образцы чугунного литья Каслинского и Кусинского заводов. Экспонаты этого зала посвящены разным темам – от скульптур – персонажей произведений Н. В. Гоголя и И. А. Крылова – до небольших бюстов Ф. Э. Дзержинского и И. В. Сталина и фигур животных. Особый интерес для посетителей представляют музейные артефакты из чугуна, образцами для которых выступают фарфоровые декоративно-прикладные произведения. Например, фигура «Амур оборванный хромой» М. Д. Канаева (отливка 1910 г.) повторяет изделие Мейсенской фарфоровой мануфактуры 1750-х гг. Большую часть коллекции составляют произведения русских скульпторов, выполненные как по образцам бронзовой скульптуры, так и созданные специально для отливки в чугуне: работы Н. Р. и Р. Р. Бахов, Е. А. Лансере, П. К. Клодта, А. А. Соловьевой, А. Л. Обера и т. д.

Третий зал отведен изделиям из серебра и современным фарфоровым изделиям. Основу экспозиции этого зала составляют кофейные сервизы, солонки, сухарницы, вазы, хрустальные графины в серебряном обрамлении, визитницы, расчески, наборы цирюльника и другие предметы быта, расположенные в тумбочках с выдвижными ящиками под стеклом. Некоторые экспонаты выставлены без стекла. Хронологически представленные работы относятся к довольно широкому периоду времени от второй половины XVIII в. вплоть до наших дней. Диапазон мастеров также достаточно широк: от рядовых мастеров Москвы и Санкт-Петербурга до всемирно известных артелей крупных Российских городов, в том числе Костромы и Ярославля. Небольшая часть артефактов из Западной Европы – Германии, Англии, Франции.

Важной деталью экспозиции, представленной на цокольном этаже, является звучание в залах музея классической музыки. Обычно проектировщики экспозиции не прибегают к звуковым приемам, поскольку это сбивает внимание посетителей и мешает восприятию экскурсии. Однако в данном случае музыка может способствовать восприятию представленной коллекции, поскольку серебро и фарфор привносят в бытовую среду оттенки благородства и изысканности.

Музейное пространство как контекст экспозиции

Внутреннее пространство музея зонировано и включает в себя следующие позиции: детский уголок, музейный киоск, лестничный переход, соединяющий первый и цокольный этажи. Отметим, что зонирование пространства делает музей понятным и доступным посетителю, позволяет комфортно перемещаться и лучше воспринимать информацию.

Весьма необычным для музея вообще, а для частного музея особенно – ввиду относительно небольшого пространства – является наличие игровой зоны для детей: стол, два стула, карандаши для рисования, книжки, игрушки, магнитная доска. Обычно подобного рода пространство организовано в общественных местах потребления: торговых центрах, кафе, магазинах. Наличие в частном музее детского уголка позволяет говорить о позиционировании музея как семейного, открытого и понятного разновозрастной аудитории, в том числе и детям.

Лестничный пролет, соединяющей первый и цокольный этажи, отличается аутентичностью: перила и поручни декорированы чугунными элементами. Отметим, что эти детали создают как бы непрерывную музейную экспозицию и сопровождают посетителя из одного зала в другой.

В музейном киоске представлена продукция местного производства, ориентированная на посетителей разных возрастов, что является признаком коммуникативности музейного пространства: бижутерия, сувениры, книги, открытки, настольные игры, витражи, изразцы, издательская продукция, шоколад. Во многих случаях на продукции изображены фарфоровые изделия из музейного собрания. Видимо, в силу того, что фарфор не просто составляет большую часть музейной коллекции, но и является наиболее аттрактивной «театральной» ее частью [Плишина, 2025, с. 211]. Отметим также собственное печатное издание – брошюру, содержащую краткие сведения об истории создания музея, здания, мероприятиях, информацию о коллекции музея – как один из самых распространенных способов презентации музея в среде посетителей.

Отмеченная нами выше тенденция к институализации в среде частных музеев проявляется и в издательской продукции, представленной в музейном киоске. Для нашей исследовательской парадигмы интересна карта частных музеев Ярославля, содержащая множество рекламных проспектов данных музеев и предлагающая посети-

телям акции и скидки. Представлены музеи, расположенные на Стрелке и центральных улицах города, а также музеи, расположенные в Заволжском районе Ярославля. Подчеркнем, что не все музеи, отмеченные на карте, входят в ассоциацию частных и народных музеев, которую мы уже упоминали. Например, Музей здоровья. Этот вопрос представляется нам актуальным и его рассмотрение будет перспективным для дальнейшего исследования.

Заключение

Таким образом, в ходе проведенного исследования мы пришли к следующим выводам: экспозиция частного музея имени В. Ю. Орлова является «авторским» текстом, в котором личность создателя музея раскрывается с большой полнотой. Во-первых, музей – единственный в городе Ярославле, носящий имя своего создателя. Во-вторых, первый зал экспозиции полностью посвящен личности В. Ю. Орлова – его детству, семье, образованию, карьере, а также его значимой роли в восстановлении исторического облика здания, в котором находится музей. В-третьих, состав коллекции полностью отражает вкусы и интересы своего создателя, предлагая свой «авторский» вариант сохранения культурной памяти. Отметим также, что экспозиция периодически меняется и обновляется, из запасников достают новые артефакты. Коллекция пополняется, поскольку работники музея следят за мировыми фарфоровыми выставками и продажами, предполагают, какие предметы могли понравиться основателю музея В. Ю. Орлову, наследники которого эти артефакты приобретают. Следовательно, «авторский» текст экспозиции продолжает формироваться и после ухода из жизни его создателя.

Также подчеркнем, что музей отличается грамотным подходом к построению экспозиции: отмечается ее научность, предметность и коммуникативность. Научность раскрывается в исторической достоверности и хронологии представленных экспонатов: от коллекции первых заводов Германии и России, которые начали производить фарфор, до «советских» образцов второй половины XX века и современных произведений. Предметность подкрепляется наличием подлинников в составе коллекции, которые вызывают эмоциональный отклик у посетителей (стремление сделать фото, задать вопрос экскурсоводу и т. д.). Коммуникативность заключается в музыкальном сопровождении просмотра экспонатов, в наличии игровой зоны для детей, в функционировании музейного киоска, книги отзывов и страницах в социальных сетях.

В сравнении с другими частными музеями можно отметить заметную разницу: музей «Музыка и время», например, скорее частная коллекция, в которую в качестве гостей допускаются посетители. А музей В. Ю. Орлова – это частная коллекция, которая была преобразована в музей по функционалу, принципам построения экспозиции, по научности и профессионализму кураторов музейного пространства.

Библиографический список

1. Аксентьева И. Ю. Частный музей в региональном культурном ландшафте: классификационная и правовая неопределенность // Культура и искусство Урала: история, реалии, перспективы : мат. межрег. научно-практ. семинара молодых ученых. Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-тета, 2023. С. 71–74.

2. Баранов С. М. Музейная экспозиция как послание // Научный вестник Ямало-Ненецкого автономного округа. 2016. № 1(90). С. 12–13.

3. Добрецова С. А. Особенности презентации частного музея в городском пространстве: «Музыка и время» // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 2 (21). С. 255–263.

4. Ерохина Т. И. Социокультурное пространство как фактор формирования духовно-нравственных ценностей // Верхневолжский филологический вестник. 2023. № 4 (35). С. 241–249.

5. Каталог Ассоциации частных и народных музеев России / А. Ю. Шабуров. 2024. 1374 с.

6. Коренева А. Ю. Музейная экспозиция как текст: теоретические аспекты // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. 2015. Т. 10. Вып. 1: Пространство и время текста. URL: 2227-9490e-aprovr_east10-1.2015.115. (дата обращения: 28.08.2025).

7. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства / предисл. С. М. Даниэля, сост. Р. Г. Григорьева. Санкт-Петербург : Академический проект, 2002. 543 с.

8. Майстровская М. Музейная экспозиция: тенденции развития // Музейная экспозиция. Теория и практика. Искусство экспозиции. Новые сценарии и концепции. На пути к музею XXI века : сб. научн. тр. Москва, 1993. С.7–22.

9. Моисейкина О. А. Принципы построения музейных экспозиций в архитектурно-ансамблевых музеях России в XX веке // Культурный ландшафт регионов. 2021. Т. 3, № 1. С. 71–78.

10. Музей имени Вадима Юрьевича Орлова / Т. Кравчук, А. Орлова, А. Булгакова, О. Никонова, Н. Семлянская, Н. Бородина, Н. Кирильчева, Л. Ковалева. Ярославль : ООО «Цифровая типография», 2022. 62 с.

11. Пиотровский М. Б. Учеба и наука в музейном пространстве (20 лет спустя) // Музей. Памятник. Наследие. 2023. № 2 (14). С. 9–16.

12. Плишина И. С. Коммуникационная стратегия молодого частного музея в контексте музейного брендинга: Музей им. В. Ю. Орлова в Ярославле // Брендинг как коммуникационная технология XXI века : сб. мат. XI междун. научно-практ. конф. / под ред. проф. А. Д. Кривоносова. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГЭУ, 2025. С. 210–213.

13. Поляков Т. П. Музейная экспозиция: методы и технологии актуализации культурного наследия. Москва : Институт наследия, 2018. 588с.

14. Розанова Л. Н. История кубанского казачества: опыт частного музея / Л. Н. Розанова, Р. Р. Замалутдинова // Современные проблемы сервиса и туризма. 2018. Т. 12, № 1. С. 134–140.

15. Рощина Е. В. Негосударственные музеи: проблемы классификации // Вестник СПбГУ. 2012. Сер. 6. Вып. 3. С. 42–46.

16. Сапанжа О. С. Развитие представлений о музейной коммуникации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 103. С. 245–252.

17. Сапанжа О.С. Частный музей повседневной культуры как новый нарратив // Музей. Памятник. Наследие. 2020. № (7). С. 5–13

18. Сиротина Т. А. Трансформация музейной среды в историческом городе // Вопросы культурологии. 2014. № 8. С. 77–86.

19. Шехватова Е. В. Частный музей как культурная форма: теоретические аспекты // Культура и образование. 2018. №3(30). С. 20-26.

20. Юренева Т.Ю. Частный музей в пространстве культуры: проблемы определения и статистики // Вестник славянских культур. 2024. Т. 71. С. 22–33.

21. Яо М. К. Коллекционирование: вопросы аккумуляции, актуализации и идентификации / М. К. Яо, Ю. Г. Еманова, С. Д. Бородина // Филология и культура. 2012. № 3(29). С. 202–206.

Reference list

1. Aksent'eva I. Ju. Chastnyj muzej v regional'nom kul'turnom landshafte: klassifikacionnaja i pravovaja neopredelennost' = Private museum in a regional cultural landscape: classification and legal uncertainty // Kul'tura i iskusstvo Urala: istorija, realii, perspektivy : mat. mezhreg. nauchno-prakt. seminara molodyh uchenyh. Ekaterinburg : Izd-vo Ural'skogo un-teta, 2023. S. 71–74.

2. Baranov S. M. Muzejnaja jekspozicija kak poslanie = Museum exposition as a message // Nauchnyj vestnik Jamalo-Neneckogo avtonomnogo okruga. 2016. № 1(90). S. 12–13.

3. Dobrecova S. A. Osobennosti prezentacii chastnogo muzeja v gorodskom prostranstve: «Muzyka i vremja» = Features in presentation of a private museum in urban space: «Music and Time» // Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik. 2020. № 2 (21). S. 255–263.

4. Erohina T. I. Sociokul'turnoe prostranstvo kak faktor formirovanija duhovno-nravstvennyh cennostej = Sociocultural space as a factor in formation of spiritual and moral values // Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik. 2023. № 4 (35). S. 241–249.

5. Katalog Associacii chastnyh i narodnyh muzeev Rossii = Catalogue of the Association of Private and Folk Museums of Russia / A. Ju. Shaburov. 2024. 1374 s.

6. Koreneva A. Ju. Muzejnaja jekspozicija kak tekst: teoreticheskie aspekty = Museum exposition as a text: theoretical aspects // Jelektronnoe nauchnoe izdanie Al'manah Prostranstvo i Vremja. 2015. T. 10. Vyp. 1: Prostranstvo i vremja teksta. URL: 2227-9490e-aprovr_e-ast10-1.2015.115. (data obrashhenija: 28.08.2025).

7. Lotman Ju. M. Stat'i po semiotike kul'tury i iskusstva = Articles on semiotics of culture and art / predisl. S. M. Danijelja, sost. R. G. Grigor'eva. Sankt-Peterburg : Akademicheskij proekt, 2002. 543 s.

8. Majstrovskaja M. Muzejnaja jekspozicija: tendencii razvitija = Museum exhibition: development trends // Muzejnaja jekspozicija. Teorija i praktika. Iskusstvo jekspozicii. Novye scenarii i koncepcii. Na puti k muzeju XXI veka : sb. nauchn. tr. Moskva, 1993. S.7–22.

9. Moisejkina O. A. Principy postroenija muzejnyh jekspozicij v arhitekturno-ansamblevyh muzejah Rossii v XX veke = Principles of building museum expositions in Russia's architectural and ensemble museums in the XX century // Kul'turnyj landshaft regionov. 2021. T. 3, № 1. S. 71–78.

10. Muzej imeni Vadima Jur'evicha Orlova = The V. Yu. Orlov Private Museum / T. Kravchuk, A. Orlova, A. Bulgakova, O. Nikonova, N. Semljanskaja, N. Borodina, N. Kiril'cheva, L. Kovaleva. Jaroslavl' : OOO «Cifrovaja tipografija», 2022. 62s.

11. Piotrovskij M. B. Ucheba i nauka v muzejnom prostranstve (20 let spustja) = Study and science in the museum space (20 years later) // Muzej. Pamjatnik. Nasledie. 2023. № 2 (14). S. 9–16.

12. Plishina I. S. Kommunikacionnaja strategija molodogo chastnogo muzeja v kontekste muzejnogo brendinga: Muzej im. V. Ju. Orlova v Jaroslavle = Communication strategy of the young private museum in the context of museum branding: The V. Yu. Orlov Private Museum // Brending kak kommunikacionnaja tehnologija XXI veka : sb. mat. HI mezhdun. nauchno-prakt. konf. / pod red. prof. A. D. Krivonosova. Sankt-Peterburg : Izd-vo SPbGJeU, 2025. S. 210–213.

13. Poljakov T. P. Muzejnaja jekspozicija: metody i tehnologii aktualizacii kul'turnogo nasledija = Museum exposition: methods and technologies for updating cultural heritage. Moskva : Institut nasledija, 2018. 588s.

14. Rozanova L. N. Istorija kubanskogo kazachestva: opyt chastnogo muzeja = History of the Kuban Cossacks: the experience of a private museum / L. N. Rozanova, R. R. Zamalutdinova // Sovremennye problemy servisa i turizma. 2018. T. 12, № 1. S. 134–140.

15. Roshhina E. V. Negosudarstvennye muzei: problemy klassifikacii = Non-state museums: classifica-

tion problems // Vestnik SPbGU. 2012. Ser. 6. Vyp. 3. S. 42–46.

16. Sapanzha O. S. Razvitie predstavlenij o muzejnoj kommunikacii = Development of ideas about museum communication // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2009. № 103. S. 245–252.

17. Sapanzha O.S. Chastnyj muzej povsednevnoj kul'tury kak novyj narrativ = A private museum of everyday culture as a new narrative // Muzej. Pamjatnik. Nasledie. 2020. № (7). S. 5–13

18. Sirotina T. A. Transformacija muzejnoj sredy v istoricheskom gorode = Transforming the museum environment in a historic city // Voprosy kul'turologii. 2014. № 8. S. 77–86.

19. Shehvatova E. V. Chastnyj muzej kak kul'turnaja forma: teoreticheskie aspekty = Private museum as a cultural form: theoretical aspects // Kul'tura i obrazovanie. 2018. №3(30). S. 20-26.

20. Jureneva T. Ju. Chastnyj muzej v prostranstve kul'tury: problemy opredelenija i statistiki = Private museum in the space of culture: problems of definition and statistics // Vestnik slavjanskih kul'tur. 2024. T. 71. S. 22–33.

21. Jao M. K. Kollekcionirovanie: voprosy akkumuljacii, aktualizacii i identifikacii = Collecting: issues of accumulation, updating and identification / M. K. Jao, Ju. G. Emanova, S. D. Borodina // Filologija i kul'tura. 2012. № 3(29). S. 202–206.

Статья поступила в редакцию 19.09.2025; одобрена после рецензирования 10.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 19.09.2025; approved after reviewing 10.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

Научная статья
УДК 008(091)+738
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-6-147-265
EDN: YZELVF

Изразцовое искусство в Новгородской епархии второй половины XVII века

Марина Геннадьевна Околович
Кандидат искусствоведения, доцент кафедры технологического и художественного образования, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. 173003, Великий Новгород, ул. Б. Санкт-Петербургская, 41
Marina.Okolovich@novsu.ru, https://orcid.org/0000-0002-8371-5663

Аннотация. В статье рассматривается искусство новгородского полихромного рельефного изразца в контексте социокультурных явлений второй половины XVII столетия. В этот период русские монастыри играют роль не только духовных, но и художественных центров, аккумулируя творческую мысль и задавая тенденции развития культуры. Одним из таких ключевых центров стал Иверский Святоозерский Валдайский монастырь, при котором было организовано производство изразцов. На основе изучения архивных документов рассматриваются принципы организации изразцового дела в Новгородской епархии второй половины XVII века, пересматривается устоявшаяся в научной литературе теория, согласно которой валдайские кафли производились исключительно в мастерской обители. В ходе исследования установлено, что Иверский Святоозерский монастырь не только производил изразцы, но и выступал в качестве посредника между заказчиками и местными мастерами. Особое внимание уделяется лингвистическим тонкостям в обозначении тех или иных профессиональных навыков мастеров, связанных с керамическим производством. В документах Иверского монастыря отсутствует термин «изразцовая мастерская», использование его относительно изразцового дела на Валдае представляется ошибочным. Проводятся параллели с кирпичным производством при монастыре, что позволяет сформировать комплексное представление о технологических особенностях изготовления керамики на Валдае. Анализируются ключевые аспекты взаимосвязи между художественными и технологическими инновациями, включая эволюцию локальных ремесленных традиций и их адаптацию к новым социокультурным реалиям.

Ключевые слова: новгородский изразец; Иверский Валдайский монастырь; изразцовая мастерская; древнерусское искусство; полихромные изразцы; патриарх Никон; керамическое производство XVII в.; «печкуренная» келья; обжигальные печи; горн

Для цитирования: Околович М. Г. Изразцовое искусство в Новгородской епархии второй половины XVII века // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 6 (147). С. 265–274. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-265. https://elibrary.ru/YZELVF

Original article

Tiled art in the Novgorod diocese in the second half of the 17-th century

Marina G. Okolovich
Candidate of art criticism, associate professor at department of technological and art education, Yaroslav the Wise Novgorod state university. 173003, Veliky Novgorod, B.St. Petersburgskaya st., 41
Marina.Okolovich@novsu.ru, https://orcid.org/0000-0002-8371-5663

Abstract. The article examines the art of Novgorod polychrome relief tiles in the context of socio-cultural phenomena of the second half of the 17-th century. During this period, Russian monasteries played the role of not only spiritual, but also artistic centers, accumulating creative thought and setting trends in cultural development. One of these key centers was the Iversky Svyatoozersky Valdai Monastery, where the production of tiles was organized. Based on the study of archival documents, the principles of organizing the tile business in the Novgorod diocese of the second half of the 17-th century are considered, and the established theory in the scientific literature, according to which Valdai tiles were produced exclusively in the monastery workshop, is revised. The study established that the Iversky Svyatoozersky Monastery not only produced tiles, but also acted as an intermediary between customers and local craftsmen. Particular attention is paid to the linguistic subtleties in the designation of certain professional skills of craftsmen associated with ceramic production. The documents of the Iversky Monastery do not contain the term «tile workshop», its use related to the tile business in Valdai seems erroneous. Parallels are drawn with the brick production at the monastery, which allows us to form

© Околович М. Г., 2025

a comprehensive idea of the technological features of ceramics production in Valdai. Key aspects of the relationship between artistic and technological innovations are analyzed, including the evolution of local craft traditions and their adaptation to new socio-cultural realities.

Key words: Novgorod tiled stove; Iversky Valdai Monastery; tiled workshop; Old Russian art; polychrome tiles; Patriarch Nikon; ceramic production in the 17-th century; firing furnaces; and blast furnace

For citation: Okolovich M. G. Tiled art in the Novgorod diocese in the second half of the 17-th century. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2025; (3):* 265-274. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-6-147-265. https://elibrary.ru/YZELVF

Введение

Искусство – это всегда отражение мировоззрения и мироощущения общества. Русское искусство на протяжении всей истории тесно связано с христианской культурой, которая стала центральной осью уклада жизни народа. Трансформация мировоззренческих парадигм в обществе, переход от доминирования духовных ценностей к светским, привели к появлению новых форм и жанров искусства. Между тем, в культуре позднего Средневековья и начала Нового Времени еще прослеживается главенствующая роль Церкви. Несмотря на кардинальные перемены, связанные с масштабным переустройством Российского государства в XVIII веке, влияние христианства остается достаточно весомым вплоть до революционных событий начала XX века.

Новгородская епархия, одна из старейших в России, всегда играла важную роль в формировании русской культуры и духовности. Новгородские земли, раскинувшиеся на северо-западе Руси, включали в себя современные территории Новгородской области, а также части Псковской области, Карелии и Ленинградской области. «В то время епархии обычно повторяли границы княжеств (земель) и росли одновременно с последними. Новгородская епархия отличалась от других тем, что была наиболее миссионерской, её задачей было распространение христианства не только среди древнерусского населения, но и среди других иноязычных племён, которых было очень много на обширной Новгородской земле» [Дементьев, 2019, с. 101]. Великий Новгород стал уникальным примером симбиоза церковной и светской власти, который формировался на протяжении веков и оказал значительное воздействие на политическую, культурную и социальную жизнь. Архиепископ не только руководил церковными делами, но и участвовал в решении государственных вопросов, влиял на законодательство и внешнюю политику [Кафедра новгородских ... , 2014]. Искусство полихромного рельефного изразца стало одним из тех направлений, которое сформировалось при непосредственном участии новгородских митрополитов.

Изразец – это высокоинформативный ресурс, который «удивительным образом сочетает технологию с искусством, элитарность с доступностью, очевидную массовость с уникальностью отдельных проектов, копирование с творческой самостоятельностью. Отсюда – его значимость как исторического источника для изучения технологии, художественной культуры, символики, социальных отношений» [Баранова, 2022, с. 176].

Появлению полихромного рельефного изразца на северо-западе России предшествовал длинный период становления изразцового искусства, начиная от первых печных терракотовых горшковидных изразцов и необычных, декорированных рельефным рисунком керамических форм, которые исследователи условно обозначили как «протоизразцы» [Жегурова, 2006, с. 7]. Фасадные разновидности изразцового декора местного производства ранее XVII века в Новгороде не зафиксированы [Околович, 2024], однако известно о применении рельефных изразцов, покрытых зеленой полупрозачной глазурью, в убранстве псковских церквей, например, на барабане церкви Георгия со Взвоза (1494 г.) [Спегальский, 1978]. Псков до 1589 года административно относился к Новгородской кафедре, которая в период с 1166 по 1589 годы официально именовалась как епархия Великоновгородская и Псковская. Тем не менее влияние новгородского архиепископа на формирование заказов при строительстве псковских храмов сомнительно, учитывая существовашие разногласия, которые впоследствии и привели к обособлению Псковской епархии [Кафедра новгородских ... , 2014]. В XV–XVI веках – времени появления первых изразцов на фасадах Пскова – активно строятся и перестраиваются «на старой основе» многие новгородские храмы, в дальнейшем и эти памятники многократно поновлялись, поэтому облик зданий не всегда отражает указанный период строительства в полной мере. И если архитектурные сооружения при незначительных повреждениях можно восстановить с достаточно высокой сте-

пенью достоверности, используя аналогии, определяющие типичные стилистические, конструктивные и декоративные решения [Реставрация памятников .... , 2000, с. 134], то такая деталь убранства, как художественная керамика, тем более в декоре барабанов – самой уязвимой части православных храмов – сложно поддается воссозданию как наиболее несистемный и необязательный элемент на заре становления изразцового дела. Между тем, научных данных о наличии изразцов на фасадах памятников Новгорода ранее XVII века нет. Сравнивая средневековую новгородскую и псковскую архитектуру, исследователи отмечают «отчетливое своеобразие» последней [Антипов, с. 176], поэтому керамический декор псковских храмов следует рассматривать как уникальное самобытное явление.

Использование изразцов для украшения фасадов светских зданий не было характерно в новгородских землях. Гражданская архитектура Новгорода и Пскова преимущественно возводилась из дерева, а каменное гражданское строительство начало активно развиваться только в XV веке. Палаты бояр и владык, возводимые в этот период, предназначались для защиты от народных волнений, поэтому основное внимание при их проектировании уделялось надежности конструкции, а не внешнему декору. Кроме того, в «Московском государстве первой половины XVII в. богато устроенное жилище осуждалось» и «богатство подворий приказных людей служило прямым доказательством их вины перед государем» [Седов, 2015, с. 439]. Украшение изразцами фасадов преимущественно культовых сооружений подчеркивало исключительное значение Православной Церкви в общественном сознании того времени.

Результаты исследования

Организация изразцового дела при Иверском Святоозерском монастыре во второй половине XVII века по материалам письменных источников

Открытие керамической мастерской при Иверском Валдайском монастыре стало поворотным моментом в истории русского изразцового искусства. Ключевую роль в этом событии сыграла личность патриарха Никона. Именно по его указу в 1653 году основан Иверский Валдайский Святоозерский монастырь, и вскоре, после переселения монахов из Оршанского Кутеинского монастыря, иверская обитель становится крупным художественным центром. Вынужденные переселенцы из Беларуси привезли с собой новые формы искусства и технологии производства. При Иверском монастыре развиваются иконопись, резьба по дереву (так называемая «флемская резь») [Постернак, 2016], книгопечатание, производство неизвестных ранее пятицветных изразцов. Организация изразцового дела при монастыре положила начало развитию искусства полихромного рельефного изразца не только в новгородских землях, но и далеко за их пределами. В 1658 году патриарх Никон забирает лучших мастеров в Воскресенский Ново-Иерусалимский монастырь. Однако изготовление изразцов при Иверском монастыре продолжается до конца XVII века [Сивак, 1990].

Процессы изготовления изразцов и кирпичей – технологически схожи. И то, и другое относится к видам керамического производства, подразумевающего изготовление изделий из глины с последующим обжигом. Новгородские земли богаты красножгущимися глинами, но многие из них содержат примеси, препятствующие получению качественной керамики. Учитывая уровень развития технологий того времени, поиск подходящих масс представлял собой довольно трудную задачу. Кроме того, для обжига керамики требуются специальные печи, поэтому производство изразцов обычно открывали там, где уже было налажено кирпичное производство [Глазунова, 2021]. В актах Иверского монастыря отражена именно такая последовательность: в 1653 году по указу патриарха Никона из Новгорода на Святое озеро отправляют кирпичи для строительства, вместе с этим было дано поручение заготовить дрова к «кирпичному обжиганию» [Акты.... , № 24, ст. 47, 48]. Весной 1654 года патриарх Никон отправляет в монастырь уже 110 кирпичников и 5 обжигальщиков, повелевает их принять по росписи и заставить «делать кирпич в том же месте, где прежъ сего имана для опыту глина» [Акты... , № 43, ст. 90], то есть уже были найдены подходящие образцы глины для изготовления кирпичей. А в мае 1655 года игумен Иверского монастыря Дионисий просит патриарха прислать кирипичников и обжигальщиков, попутно уведомляя, что найдена глина для изразцов: «А глину, государь, отыскали в селе Богородицыне добра, а в той глине делает месщанин Копоса города Игнат Максимов изразци пешные, и на то изразцовое дело избу ему с сенми поставили» [Акты.... , № 62, ст. 159]. Возникает вопрос: зачем игумен Дионисий акцентирует внимание на обнаружении «доброй

глины», если глину для производства кирпичей нашли еще год назад? Возможно, глина, найденная ранее, не обладала необходимыми свойствами в достаточной мере. Изготовление изразцов на порядок более сложное и требовательное к качеству сырья производство. Даже в современных реалиях, несмотря на технологические достижения, совмещение масс с глазурями остается сложной задачей. Мастера могут улучшить качество глины, добавляя в массу песок, битый кирпич, используя разные технологические хитрости, но кардинально поменять состав массы невозможно. Исходя из практического опыта, дефекты глазури могут возникнуть по ряду причин: крупные инородные включения в глине, нарушение температурных режимов обжига (неверно выбранная скорость нагрева или остывания, температура обжига), различие коэффициентов температурного расширения масс и глазурей и проч. Это объясняет трудности размещения изразцов на фасадах: резкие перепады температур могут привести к появлению цека (трещин) на поверхности глазурованного покрытия и при попадании в них влаги – отслоению глазури. Принимая во внимание, что в рассматриваемый исторический период значительная часть производственных работ осуществлялась на основе субъективных оценок и интуитивных решений, Игнат Максимов был мастером высшей квалификации, который не только смог определить качество глины, но и наладить сложный технологический процесс производства глазурованной керамики.

В представленных фрагментах переписки иверских властей с патриархом особое внимание привлекает одна деталь: Игнату Максимову для изразцового дела «избу с сенми поставили». Таким образом, монастырь был непосредственно вовлечен в процесс организации изразцового производства. Игнат Максимов, с одной стороны, свободный человек, мещанин, но, с другой стороны, интегрирован в производственные процессы обители. Для каких именно работ предназначалась данная изба, осуществлялся ли в ней обжиг или она использовалась только для формовки и росписи изразцов, а обжиг проводился в другом месте? На какой территории она была расположена и можно ли ее индентифицировать как упоминаемую исследователями изразцовую мастерскую?

Местоположение иверской изразцовой мастерской представляет собой объект научного интереса для многих исследователей [Шуньгина, 2015, с. 329]. Между тем в архивных документах Иверского монастыря отсутствует упоминание словосочетания «изразцовая мастерская». В материалах фиксируются только факты изготовления изразцов и их приобретения, а также сведения об устройстве производственных помещений. Возникновение словосочетания «изразцовая мастерская» является результатом аналитической интерпритации исследователями текстов Иверского монастыря и отражено в публикациях: [Сивак, 1984; 1990]. Применение термина «мастерская» относительно керамического дела подразумевает наличие обособленного специализированного помещения, в котором осуществляются все процессы производственного цикла. Однако в контексте изготовления изразцов, как и в случае с кирпичным делом, требуется разветвленная производственная инфраструктура, включающая площади для формовки и сушки изделий, помещения для «наведения красок» на изразцы, специальные печи для обжига.

В монастырских документах содержится весьма ограниченный объем информации, который может быть соотнесен с организацией производства изразцов. Так, в довольно поздней записи от 1698 года приводятся сведения о проведении работ по благоустройству «печкуренной» кельи: «Того ж числа (24 марта) заплачено села Валдая плотникам Федьки Степанову сыну Земскому с товарищи денег рубль, а за те деньги работали оне в печкуренной кельи делали окна и стены вытесали и лавки поклали и чулан сделали» [Архив СПбИИ РАН, Ф. 181 оп. 1 № 410 лл.71 об.- 72 об.; цит. по: Архив ННРУ, Валдайский... , 1972, Р-863, с. 2]. «Печкуренная» келья могла представлять собой помещение для обжига керамики (аналогичное тому помещению, которое называлось термином «печная», используемым в профессиональной среде керамистов). Печную используют также для сушки готовых изделий, хранения материалов и инструментов, для этих целей могли понадобиться и чулан, и лавки. Обозначение данного помещения «кельей» указывает на то, что оно находилось на территории обители. В то же время слово «изба» этимологически связано с гражданскими строениями из дерева, которые возводились за пределами монастырских стен. Обе постройки могли частично выполнять функции изразцовой мастерской в разные периоды времени.

Производство изразцов представляет собой один из наиболее сложных технологических процессов, требующих привлечения мастеров различных профилей: резчиков по дереву для

изготовления резных деревянных форм, обжигальщиков для обжига изразцов, печников для выкладки изразцовых печей и непосредственно изразечников, которые выполняли оттиск изразцов в формах и роспись. В ряде случаев один мастер мог совмещать несколько профессиональных функций: мастера-изразечники, как правило, осуществляли также обжиг и выкладку печей. Между тем, хороший печник не всегда обладал навыками изготовления изразцов. Исследователи выделяют пять мастеров, чья деятельность была связана с изразцовым делом при Иверском монастыре: Игнат Максимов («Копыси города мещанин», с 1655 по 1658 гг.), Самошка Григорьев, Яков Степанов сын Червяков – «мещанин села Богородицына» и его брат Сенка (с 1663 по 1679 гг.), «печкур» старец Селивестр – насельник Иверского монастыря, начинавший свою деятельность как помощник Якова (Якушки) Червякова (до 1690-х гг.) [Кондратьева, 1981, с. 465] [Сивак, 1984, с. 39]. Взаимоотношения между иверскими властями и мастерами чаще всего носят договорной характер: за выполнение определенных работ мастера получают денежное вознаграждение. Обычно их деятельность осуществлялась в окрестностях монастыря, так как вольнонаемные работники могут быть не готовы к переезду на значительные расстояния от места жительства. Исключение составляют насельники, такие, как старец Селивестр, который не только работал в Иверском монастыре, но и по поручению властей выполнял различные задачи за пределами обители. Так, например, в актах Святоозерского монастыря значится, что в 1681 г. «В Зеленую пустынь отпущен «старец гончарного дела» Селивестр» по просьбе митрополита Корнилия, монастырские власти при этом предлагали взять в помощь ещё других печных мастеров, а в 1682 г. его вновь позвали в «Зеленую пустынь для печного дела» [Кондратьева, 1981, с. 467, 469]. Из контекста документов не всегда понятно, какие именно производственные работы выполняли мастера. Поэтому расплывчатая формулировка «для печного дела» может обозначать и изготовление изразцов, и ремонт печей, и выкладку печей, как обычных, так и «образчатых».

С 1663 по 1679 годы в иверских документах фигурирует мещанин Яков Степанов сын Червяков. Известно, что старец Селивестр обучался росписи керамики именно у Якова Червякова: «Печному мастеру Степанову дан рубль, что учил старца Селивестра печкура как на кафли краски розные наводить» [Архив СПбИИ РАН, Ф. 181 оп. 2 № 25 л. 90 об.; цит. по: Архив ННРУ, Валдайский... , 1972, Р-829, с. 30]. На основании анализа пердставленных данных можно утверждать, что и Яков Червяков, и старец Селивестр обладали навыками полихромной росписи изразцов. Относительно деятельности других мастеров такой ясности нет. Так в записи от 20 января 1668 года сообщается: «Дано из казны по указу архимандрита Филофея наместника иеромонаха Евмения с братьею села Богородицына печуру Сеньке Степанову денег десять алтын, за то что он делал у Великого Господина Преосвященного Питирима митрополита в Великом Новгороде в его новых кельях абразчатую печь…» [Архив СПбИИ РАН, Ф. 181 оп. 2 № 25 л.л. 257 об.-259; цит. по: Архив ННРУ, Валдайский... , 1972, Р-829 с. 10]. Между тем, специфика профессиональной деятельности «Сенки Степанова» остается неопределенной: неизвестно, обладал ли он навыками самостоятельного изготовления изразцов или его функции ограничивались исключительно выкладкой печей. Аналогичную деятельность осуществляли и другие мастера, чьи имена ранее не были отмечены в научных публикациях. В документах от 1688 года сообщается: «Заплачено села Богородицына бобылю Ваське Яковлеву с товарищи два рубли десять алтын а за теи деньги сделали они у нас в Иверском монастыре у красильника у старца Емельяна печь да горн да на монастырской нашей большой мельнице в новых отца архимандрита кельях с печкуром старцем Селивестром две печи кафляные» [Архив СПбИИ РАН Ф. 181 оп. 2 № 178 лл. 28- об. 28 об. ; цит. по: Архив ННРУ, Валдайский... , 1971, Р- 757, с. 22]. То есть мастера сделали печь, горн и две печи «кафляные», но не самостоятельно, а со старцем Селивестром; исходя из этих данных можно предположить, что указанные мастера были печниками, а не изразечниками.

Печи «кафляные» предназначались для обогрева и украшения помещения. Горн, использовавшийся красильником старцем Емельяном на монастырской большой мельнице, имел явно производственное значение. Кто же такой «красильник» и зачем ему потребовались печь и горн на мельнице? Красильник – это ремесленник, который занимался нанесением красок на какие-либо предметы декоративно-прикладного искусства: пряжа, кожа и проч. [Даль, 1881, с. 189]. Иначе – человек, «который красит что-нибудь» [Словарь русских ... , 1979, с. 176]. Наличие гор-

на свидетельствует о связи с высокотемпературными производствами, такими как обработка металлов, керамики, стекла. Следует отметить, что данный тип оборудования не предназначен для окрашивания тканей, пряжи, шерсти и кожи. В энциклопедическом словаре Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона сообщается, что для обжига изразцов использовались и обычные гончарные печи, и горны. При этом отмечается, что изразцы для фасадов зданий необходимо расписывать «красками большого огня», для которых требуется «довольно сильный горновой обжиг». В этой же статье приводится технология изготовления «изразцовой белой поливы», компоненты которой предварительно сплавляются, при значительных количествах – на углубленном поде «на дне лежачей печи» [Крупский, 1895, с. 797, 800]. Можно осторожно предположить, что и печь, и горн могли быть задействованы в производстве керамики. Не исключено, что красильник старец Емельян также занимался изготовлением глазурей для росписи изразцов.

Для обжига больших партий керамических изделий требуется несколько десятков печей, поэтому размещение «обжигальных» печей отдельно от жилой застройки являлось широко распространенной практикой [Маркина, 2022]. Например, обжиг кирпичей размещали вне стен обители и переносили несколько раз: в документах фигурируют село Дубовое, окрестности села Богородицыно, Зимняя гора в гостином поле [Глазунова, 2015, с. 48]. Производство изразцов также не было привязано исключительно к территории Валдайского монастыря: старец Селивестр занимался производством изразцов и в Боровичах по заказу иверских властей [Секретарь, 2011]. Для больших партий изделий требовалась обширная инфрастуктура: сараи для хранения продукции, ямы для глины и проч., возможно, поэтому привлекались мастера, не стесненные монастырской оградой. Согласно документам, в одних случаях мастерам платили за выполненную работу, в других – за готовую продукцию. Так в 1665 году сообщается: «Дано из казны печуру Якушку Степанову сыну Червякову рубль. Сделал он в монастыре тысячу кафель печных из монастырской глины» [Архив СПбИИ РАН, Ф. 181 оп. 2 № 25 лл. 111- об. 112 ; цит. по: Архив ННРУ, Валдайский... , 1972, Р- 829 с. 30]. В другом же месте сообщается, что монастырь приобрел у Якова Червякова готовые изделия: «Куплено села Богородицина у мещанина у Яшки Червякова триста кафель поливаных зеленых в монастырь на печи» [Архив СПбИИ РАН, Ф. 181 оп. 2 № 99 л.л.238 об. - 239 ; цит. по: Архив ННРУ, Валдайский... , 1971, Р-778, с. 5].

Подобная дифференциация прослеживается и в отношении других направлений монастырской деятельности. Так, иверские власти приобретали кирпич: «Куплено в полтаной чулан на мост пятьдесят кирпичев широких. Дано тринадцать алтын две деньги» [Архив СПбИИ РАН, Ф. I8I Оп. 2 № II3 л. 111 об.; цит. по: Архив ННРУ, Валдайский... , 1971, Р- 767 с. 10] и нанимали мастеровых для выполнения каких-то работ по производству кирпича: «Дано из казны деревни Ящерова кирпичному ожигальщику Любимку Тимофееву с товарищи денег два рубли. Обжигали оне за те деньги в Дубовом четыре печи кирпичу, от печи по I6 алтын по 4 деньги» [Архив СПбИИ РАН, Ф. 181 оп. 2 №35 л. 232-232 об. ; цит. по: Архив ННРУ, Валдайский... , 1972, Р- 829, с. 9].

Таким образом, Иверский Святоозерский монастырь не только производил различного рода изделия, но и закупал продукцию у мастеров. Вполне возможно, что поставляемые по заказам изразцы были изготовлены не в самом монастыре, а приобретены у ремесленников села Богородицына. Те изразцы, которые найдены в Иверском монастыре при раскопках, вероятнее всего, произведены в самой обители.

Семантика изображений на лицевых пластинах новгородских изразцов

Изразцы, сделанные в самом монастыре или выполненные по заказу монастырских властей, не могли содержать изображений, не приемлемых Православной Церковью. Поэтому сюжеты изображений на лицевых пластинах, церковный был заказ или от мирян, как минимум не противоречили церковной догматике. Если вещь не предназначалась для храмового убранства, возможно, допускалась некая вольность в выборе сюжетов. Широкое хождение различных византийских рукописей, таких как «Физиолог», вполне объясняет популярность фантастических зооморфных мотивов [Околович, 2011]. Однако чаще всего они изображаются на печных изразцах. На фасадах же церквей фигурируют по большей части изображения растительных мотивов – символов божественного райского изобилия. Зооморфные мотивы на иверских изразцах новгородских памятников встречаются в декоре построек Вяжищского монастыря, Варлаамо-Хутынского монастыря, Троице-Зеленцкого монастыря и Федора Стратилата на Щиркове [Око-

лович, 2024]. В убранстве ансамблей Хутынского и Троице-Зеленцкого монастырей используется один тип изображений: парное изображение животных, симметрично относительно друг друга по византийскому принципу построения орнаментов. В декоре же Вяжищского монастыря присутствуют одиночные изображения льва и единорога, что не исключает замысла парного их применения, однако изображения носят более геральдический характер. Этот тип изразцов не аффилируется достаточно точно с Иверским монастырем: мастера изготовили изразцы на месте, но где они проходили обучение – неизвестно [Секретарь, 1997]. Однако вкупе с другими изображениями, как то геральдический орел, присутствующий в разных интерпретациях в многочастных композициях, свидетельствует о том, что это новый этап развития изразцового искусства, в котором воплотились новые западноевропейские тенденции искусства, переосмысленные русскими художниками. И в данном случае церковь отразила новые тенденции, при этом визуально воздействуя на зрителя и закрепляя в его сознании новые образы.

В 1701 году в отписках монастырских властей сообщается, что «в вотчинах из слуг и из служебников и из крестьян каменщиков и кирпитчиков у них ныне нет, а которые де у них каменщики и кирпитчики и были, и те отданы в даточные и на службы великого государя под Ругодевым (?) побиты, а иные померли…» [Архив СПбИИ РАН, Ф. 181 оп. I № 4980; цит. по: Архив ННРУ, Иверский... , 1971, Р-863, с. 6]. В 1713 году Иверский монастырь со всеми подворьями был приписан к строящейся Александро-Невской Лавре и следы изразцовой деятельности теряются в документах. Таким образом, монастырское изразцовое дело просуществовало до начала XVIII в. Полихромные рельефные изразцы бытовали в Новгороде и позднее, однако место их производства неизвестно.

Выводы

Во второй половине XVII века Иверский монастырь становится одним из крупнейших художественных и ремесленных центров России, по масштабу деятельности едва уступающим Оружейной палате в Москве и в некоторой степени являясь ее прототипом. Монастырские документы – важнейший источник, который позволяет установить детали организации изразцового дела при монастыре и характер взаимоотношений участников производственного процесса. Выступая в роли и производителя, и заказчика изразцовой продукции, Иверский Святоозерский монастырь непосредственно влиял на художественные образы изображений новгородских изразцов, подчиняя их православной догматике и формируя новые тенденции развития в искусстве. Изучение образов в искусстве, «интерпретация образов коллективного прошлого и смыслов, объясняющих это прошлое, является важнейшим фактором, определяющим структурирование реальности в самых разных сообществах» [Федотова, 2023, с. 205]. Как ни парадоксально, церковное искусство стало проводником светских мотивов и свидетелем обмирщения русского общества второй половины XVII века. Дальнейшее изучение письменных источников позволит более детально реконтруировать историю изразцового дела в Новгородской епархии. Это поможет выявить новые грани ремесленной традиции, технологические нюансы и культурные контексты.

Библиографический список

1. Акты Иверского Святоозерского монастыря. (1582-1706) // Собр. о. архим. Леонидом / ред. А. Труворов. Санкт-Петербург, 1878. 1243 с.

2. Антипов И. В. Архитектура Пскова XIV–XVI в.: основные итоги и перспективы изучения / И. В. Антипов, Д. С. Скобкарева // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2020. № 2(80). С. 172–188.

3. Баранова С. И. Изразец как явление русской культуры: источники и изучение // Вестник Томского государственного университета. История. 2022. № 77. С. 174–188.

4. Валдайский Иверский монастырь. Выписки из дел архива ЛОИИ АН СССР конца XVII в. // сост. С. И. Сивак, Архив ННРУ, 1972 г. 7 с. Инв. № Р-863.

5. Валдайский Иверский монастырь. Выписки из дел архива ЛОИИ АН СССР конца XVII в. // сост. С. И. Сивак, Архив ННРУ, 1972 г. 38 с. Инв. № Р-829.

6. Валдайский Иверский монастырь. Выписки из приходно-расходных книг 1688-1689 г. Архив ЛОИИ АН СССР // сост. С. И. Сивак, Архив ННРУ, 1971 г., 37 с. Инв. № Р-757.

7. Валдайский Иверский монастырь. Выписки из приходно-расходных книг 1671-1674 г. Архив ЛОИИ АН СССР // сост. С. И. Сивак, Архив ННРУ, 1971 г., 34 с. Инв. № Р-767.

8. Валдайский Иверский монастырь. Выписки из приходно-расходных книг 1669-1672 г. //сост. С. И. Сивак. НСНРПМ, июнь-июль 1971. Архив ННРУ, Р-778. 46 с.

9. Глазунова О. Н. Кирпичный горн в лесу: к вопросу о кирпичном производстве в Ново-Иерусалимском монастыре // Архитектурная археология. 2021. № 3. С. 46–56.

10. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 2: «И – О». Санкт-Петербург ; Москва : М. О. Вольф, 1880–1882 (Санкт-Петербург), 1881. 807 с.

11. Дементьев В. С. Территориальное устройство Русской Православной Церкви на Северо-Западе России в Средневековый период // Псковский регионологический журнал. 2019. № 1(37). С. 99–108.

12. Жегурова О. В. Изразцы в собрании Новгородского музея: каталог выставки / авт. вступ. статьи Л. П. Яковлева, авт. каталожных описаний: Л. П. Яковлева, О. В. Жегурова. Великий Новгород : Новгородский гос. объединенный музей-заповедник, 2006. 136 с.

13. Иверский монастырь. Выписки из дел архива ЛОИИ АН СССР // сост. С. И. Сивак, Архив ННРУ, 1971 г, 7 с. Инв. Р- 783.

14. Кафедра новгородских святителей (со времени введения Христианства в Новгороде в 992 г. до настоящего времени), жития, сведения и биографические очерки : сборник: в 4 т. / под ред. митр. Новгор. и Старорус. Льва. 2-е изд., доп. и исправл. Великий Новгород : [б. и.], 2014. 21 с.

15. Кондратьева Е. В. Новые данные о деятельности керамической мастерской Валдайского Иверского монастыря // Памятники культуры. Новые открытия. Письменность. Искусство. Археология. Ежегодник 1980. Ленинград : Наука, 1981. С. 465–477.

16. Крупский А. К. Кафли / А. К. Крупский, Д. И. Менделеев // Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. Т. XIV. Санкт-Петербург, 1895. С. 792–800.

17. Маркина И. Б. Керамическое производство в тульской Гончарной слободе XVI–XVIII веков / И. Б. Маркина, И. С. Простяков // Археология Окско-Донского водораздела: В 2 кн. Тула : ФГБУК «Государственный военно-исторический и природный музей-заповедник “Куликово поле”», 2022. С. 141–174.

18. Околович М. Г. К вопросу о реконструкции изразцового декора новгородских памятников архитектуры // Петербургский исторический журнал. 2024. № 1(41). С. 98–107.

19. Околович М. Г. Символика изображений в искусстве полихромного рельефного изразца Великого Новгорода и его окрестностей второй половины XVII в // Общество. Среда. Развитие. 2011. № 2(19). С. 170–175.

20. Постернак К. В. Цветовое решение русских иконостасов эпохи барокко (на примере памятников Санкт-Петербурга) // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 5: Вопросы истории и теории христианского искусства. 2016. № 3(23). С. 65–85.

21. Реставрация памятников архитектуры : учебн. пос. для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Архитектура», «Дизайн архитектурной среды», «Реставрация и реконструкция архитектурного наследия» / С. С. Подъяпольский, Г. Б. Бессонов, Л. А. Беляев [и др.] ; под общ. ред. С. С. Подъяпольского. Москва : Архитектура-С, 2014. 287 [1] с.

22. Седов П. В. Подворья Валдайского Иверского монастыря в Москве и Новгороде во второй половине XVII – начале XVIII века // Труды Санкт-Петербургского института истории РАН : сб. тр. Т. 1(17). Санкт-Петербург : ООО «Нестор-История», 2015. С. 436–553.

23. Секретарь Л. А. К вопросу о мастерах, участвовавших в создании художественного ансамбля Новгородского Вяжищского монастыря (по документам XVIII в. ГАНО) // Тезисы докладов и сообщений итоговой научной конференции. Новгород : Новгородский гос. объединенный музей-заповедник, 1997. С. 3–5.

24. Секретарь Л. А. О строительной деятельности патриарха Никона в вотчинах Валдайского Иверского монастыря // Никоновские чтения в музее «Новый Иерусалим» : сб. ст. Вып. III / сост. и науч. ред. Г. М. Зеленская. Москва : Лето, 2011. 408 с.

25. Сивак С. И. Деятельность изразцовой мастерской Иверского Валдайского монастыря во второй половине XVII в. // Реставрация и исследование памятников культуры. Вып. III. Москва, 1990. С. 34–39.

26. Сивак С. И. Изразцовая мастерская Иверского Валдайского монастыря (1655–1690 гг.) // Новгородский край : мат. научн. конф. «Новгород Древний – Новгород социалистический. Археология, история, искусство». Ленинград, 1984. С. 239–244.

27. Спегальский Ю. П. Псков / вступ. ст. П. А. Раппопорта. 2-е изд., доп. Ленинград : Искусство. Ленингр. отд-ние, 1978. 247 с., 4 л. ил. ил.; 15.

28. Федотова Н. Г. Места памяти города: концепт и типология // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 204–213.

29. Шуньгина С. Е. Изразцовое производство Иверского Валдайского монастыря по археологическим данным исследований 2004–2007 гг. // Известия Ростовского государственного строительного университета. 2015. № 19. С. 329–330.

Reference list

1. Akty Iverskogo Svjatoozerskogo monastyrja. (1582-1706) = Acts of the Iversky Svyatoozersky monastery. (1582-1706)// Sobr. o. arhim. Leonidom / red. A. Truvorov. Sankt-Peterburg, 1878. 1243 s.

2. Antipov I. V. Arhitektura Pskova XIV–XVI v.: osnovnye itogi i perspektivy izuchenija = Architecture of Pskov XIV–XVI century.: the main results and prospects of study / I. V. Antipov, D. S. Skobkareva // Drevnjaja Rus'. Voprosy medievistiki. 2020. № 2(80). S. 172–188.

3. Baranova S. I. Izrazec kak javlenie russkoj kul'tury: istochniki i izuchenie = Tiling as a phenomenon of Russian culture: sources and study // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istorija. 2022. № 77. S. 174–188.

4. Valdajskij Iverskij monastyr'. Vypiski iz del arhiva LOII AN SSSR konca HVII v. = Valdai Iversky Monastery. Extracts from the files of the archive of the LOII, the USSR Academy of Sciences at the end of the XVII // sost. S. I. Sivak, Arhiv NNRU, 1972 g. 7 s. Inv. № R-863.

5. Valdajskij Iverskij monastyr'. Vypiski iz del arhiva LOII AN SSSR konca HVII v. = Valdai Iversky Monastery. Extracts from the files of the archive of the LOII, the USSR Academy of Sciences at the end of the XVII in // sost. S. I. Sivak, Arhiv NNRU, 1972 g. 38 s. Inv. № R-829.

6. Valdajskij Iverskij monastyr'. Vypiski iz prihodno-rashodnyh knig 1688-1689 g. = Valdai Iversky Monastery. Extracts from the receipts and expense books of 1688–1689 Arhiv LOII AN SSSR // sost. S. I. Sivak, Arhiv NNRU, 1971 g., 37 s. Inv. № R-757.

7. Valdajskij Iverskij monastyr'. Vypiski iz prihodno-rashodnyh knig 1671–1674 g. = Valdai Iversky Monastery. Extracts from the receipts and expense books of 1671–1674. Arhiv LOII AN SSSR // sost. S. I. Sivak, Arhiv NNRU, 1971 g., 34 s. Inv. № R-767.

8. Valdajskij Iverskij monastyr'. Vypiski iz prihodno-rashodnyh knig 1669–1672 g. = Valdai Iversky Monastery. Extracts from the receipts and expense books of 1669–1672 // sost. S. I. Sivak. NSNRPM, ijun'-ijul' 1971. Arhiv NNRU, R-778. 46 s.

9. Glazunova O. N. Kirpichnyj gorn v lesu: k voprosu o kirpichnom proizvodstve v Novo-Ierusalimskom monastyre = Brick hearth in the forest: to the question of brick production in the New Jerusalem Monastery // Arhitekturnaja arheologija. 2021. № 3. S. 46–56.

10. Dal' V. I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo jazyka. T. 2: «I – O» = Explanatory dictionary of the living Great Russian language. T. 2: «AND – O». Sankt-Peterburg ; Moskva : M. O. Vol'f, 1880–1882 (Sankt-Peterburg), 1881. 807 s.

11. Dement'ev V. S. Territorial'noe ustrojstvo Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi na Severo-Zapade Rossii v Srednevekovyj period = The territorial structure of the Russian Orthodox Church in the North-West of Russia in the Medieval period // Pskovskij regionologicheskij zhurnal. 2019. № 1(37). S. 99–108.

12. Zhegurova O. V. Izrazcy v sobranii Novgorodskogo muzeja: katalog vystavki = Tiles in the collection of the Novgorod Museum: exhibition catalog / avt. vstup. stat'i L. P. Jakovleva, avt. katalozhnyh opisanij: L. P. Jakovleva, O. V. Zhegurova. Velikij Novgorod : Novgorodskij gos. obedinennyj muzej-zapovednik, 2006. 136 s.

13. Iverskij monastyr'. Vypiski iz del arhiva LOII AN SSSR = Iversky monastery. Extracts from the archives of the LOII of the USSR Academy of Sciences // sost. S. I. Sivak, Arhiv NNRU, 1971 g, 7 s. Inv. R- 783.

14. Kafedra novgorodskih svjatitelej (so vremeni vvedenija Hristianstva v Novgorode v 992 g. do nastojashhego vremeni), zhitija, svedenija i biograficheskie ocherki = Department of Novgorod Saints (from the time of the introduction of Christianity in Novgorod in 992 to the present), lives, information and biographical essays : sbornik: v 4 t. / pod red. mitr. Novgor. i Starorus. L'va. 2-e izd., dop. i ispravl. Velikij Novgorod : [b. i.], 2014. 21 s.

15. Kondrat'eva E. V. Novye dannye o dejatel'nosti keramicheskoj masterskoj Valdajskogo Iverskogo monastyrja = New data on the activities of the ceramic workshop of the Valdai Iversky Monastery // Pamjatniki kul'tury. Novye otkrytija. Pis'mennost'. Iskusstvo. Arheologija. Ezhegodnik 1980. Leningrad : Nauka, 1981. S. 465–477.

16. Krupskij A. K. Kafli = Kafli / A. K. Krupskij, D. I. Mendeleev // Jenciklopedicheskij slovar' / F. A. Brokgauz, I. A. Efron. T. XIV. Sankt-Peterburg, 1895. C. 792–800.

17. Markina I. B. Keramicheskoe proizvodstvo v tul'skoj Goncharnoj slobode XVI–XVIII vekov = Ceramic production in the Tula Pottery settlement of the XVI–XVIII centuries / I. B. Markina, I. S. Prostjakov // Arheologija Oksko-Donskogo vodorazdela: V 2 kn. Tula : FGBUK «Gosudarstvennyj voenno-istoricheskij i prirodnyj muzej-zapovednik “Kulikovo pole”», 2022. S. 141–174.

18. Okolovich M. G. K voprosu o rekonstrukcii izrazcovogo dekora novgorodskih pamjatnikov arhitektury = On the issue of reconstruction of the tiled decor of Novgorod architectural monuments // Peterburgskij istoricheskij zhurnal. 2024. № 1(41). S. 98–107.

19. Okolovich M. G. Simvolika izobrazhenij v iskusstve polihromnogo rel'efnogo izrazca Velikogo Novgoroda i ego okrestnostej vtoroj poloviny XVII v. = Symbolism of images in the art of polychrome relief tiles of Veliky Novgorod and its environs of the second half of the XVII century // Obshhestvo. Sreda. Razvitie. 2011. № 2(19). S. 170–175.

20. Posternak K. V. Cvetovoe reshenie russkih ikonostasov jepohi barokko (na primere pamjatnikov Sankt-Peterburga) = Color scheme of Russian iconostases of the Baroque era (using the example of monuments of St. Petersburg) // Vestnik Pravoslavnogo Svjato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Serija 5: Voprosy istorii i teorii hristianskogo iskusstva. 2016. № 3(23). S. 65–85.

21. Restavracija pamjatnikov arhitektury = Restoration of architectural monuments : uchebn. pos. dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchajushhihsja po napravleniju «Arhitektura», «Dizajn arhitekturnoj sredy», «Restavracija i rekonstrukcija arhitekturnogo nasledija» / S. S. Pod#japol'skij, G. B. Bessonov, L. A. Beljaev [i dr.] ; pod obshh. red. S. S. Podjapol'skogo. Moskva : Arhitektura-S, 2014. 287 [1] s.

22. Sedov P. V. Podvor'ja Valdajskogo Iverskogo monastyrja v Moskve i Novgorode vo vtoroj polovine XVII – nachale XVIII veka = Courtyards of the Valdai Iversky Monastery in Moscow and Novgorod in the second half of the XVII – early XVIII century // Trudy Sankt-Peterburgskogo instituta istorii RAN : sb. tr. T. 1(17). Sankt-Peterburg : OOO «Nestor-Istorija», 2015. S. 436–553.

23. Sekretar' L. A. K voprosu o masterah, uchastvovavshih v sozdanii hudozhestvennogo ansamblja Novgorodskogo Vjazhishhskogo monastyrja (po

dokumentam XVIII v. GANO) = To the question of the masters who participated in the creation of the art ensemble of the Novgorod Vyazhishchsky monastery (according to the documents of the XVIII century. GANO) // Tezisy dokladov i soobshhenij itogovoj nauchnoj konferencii. Novgorod : Novgorodskij gos. ob#edinennyj muzej-zapovednik, 1997. S. 3–5.

24. Sekretar' L. A. O stroitel'noj dejatel'nosti patriarha Nikona v votchinah Valdajskogo Iverskogo monastyrja = On the construction activities of Patriarch Nikon in the estates of the Valdai Iversky Monastery // Nikonovskie chtenija v muzee «Novyj Ierusalim» : sb. st. Vyp. III / sost. i nauch. red. G. M. Zelenskaja. Moskva : Leto, 2011. 408 s.

25. Sivak S. I. Dejatel'nost' izrazcovoj masterskoj Iverskogo Valdajskogo monastyrja vo vtoroj polovine XVII v. = The activities of the tiled workshop of the Iversky Valdai Monastery in the second half of the XVII century. // Restavracija i issledovanie pamjatnikov kul'tury. Vyp. III. Moskva, 1990. S. 34–39.

26. Sivak S. I. Izrazcovaja masterskaja Iverskogo Valdajskogo monastyrja (1655–1690 gg.) = Tiled workshop of the Iversky Valdai Monastery (1655–1690) // Novgorodskij kraj : mat. nauchn. konf. «Novgorod Drevnij – Novgorod socialisticheskij. Arheologija, istorija, iskusstvo». Leningrad, 1984. S. 239–244.

27. Spegal'skij Ju. P. Pskov = Pskov / vstup. st. P. A. Rappoporta. 2-e izd., dop. Leningrad : Iskusstvo. Leningr. otd-nie, 1978. 247 s., 4 l. il. il.; 15.

28. 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.

29. Shun'gina S. E. Izrazcovoe proizvodstvo Iverskogo Valdajskogo monastyrja po arheologicheskim dannym issledovanij 2004–2007 gg. = Tiled production of the Iversky Valdai Monastery according to archaeological research data 2004-2007 // Izvestija Rostovskogo gosudarstvennogo stroitel'nogo universiteta. 2015. № 19. S. 329–330.

Статья поступила в редакцию 18.09.2025; одобрена после рецензирования 07.10.2025; принята к публикации 06.11.2025.
The article was submitted 18.09.2025; approved after reviewing 07.10.2025; accepted for publication 06.11.2025.

ЯРОСЛАВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

YAROSLAVL PEDAGOGICAL BULLETIN

Научный журнал

2025 – № 6 (147)

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 34,5 п. л., 29,36 уч.-изд. л. Формат 60×90/8.
Печать ризографическая. Заказ № 168. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 24.12.2025
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, Которосльная наб., 44