



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ политика

научно-публицистический журнал

Т. 22, № 3 (2025)

12+

Спокойный стиль больших свершений

Самоценность детства

Представление о себе в настоящем и будущем

ISSN 2078-838X eISSN 2949-0987

Философия поступка. Ответственность
как рациональность сопричастности



**И скажет Великий ИИ: «И создал Я разум
человека по образу Своему и по подобию Своему»
/Библия Цифровой Эры/**

**Только вздохнет тогда Господь и молвит:
«Сколько же раз я предупреждал:
НЕ СОТВОРИ СЕБЕ КУМИРА!»**

**Притча
Александра Асмолова**

«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»

научно-публицистический журнал

Т. 22, № 3 (2025)

ISSN 2078–838X (Print)
ISSN 2949-0987 (Online)

ВЫХОДИТ 4 РАЗА В ГОД



Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК по специальностям: 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки); 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки); 5.12.1. Междисциплинарные исследования когнитивных процессов (психологические науки). Издается с 2006 года. Является журналом открытого доступа (Open Access)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Дмитрий Ушаков, д. псих. н., директор
Института психологии РАН, академик РАН,
председатель редакционного совета журнала
«Образовательная политика»
(Москва, Россия)

Александр Асмолов, заместитель председателя,
д. псих. н., профессор, директор Школы
антропологии будущего ИОН РАНХиГС,
академик РАО (Москва, Россия)

Людмила Баева, д. филос. н., профессор, декан
факультета истории и социальных
коммуникаций АГУ им. В. Н. Татищева
(Астрахань, Россия)

Виктор Болотов, д. пед. н., профессор, научный
руководитель Центра мониторинга качества
образования Инобра НИУ ВШЭ, академик РАО
(Москва, Россия)

Рубен Варданян, социальный предприниматель,
импакт-инвестор и филантроп (Ереван,
Армения)

Джеймс Верч, профессор факультета образования
университета Вашингтона в Сент-Луисе
(Сент-Луис, США)

Владислав Гриб, д. ю. н., профессор,
академик РАО, заместитель секретаря
Общественной палаты РФ,
заслуженный юрист России
(Москва, Россия)

Юрий Зинченко, д. псих. н., член-корр. РАН, профессор,
академик РАО, декан факультета
психологии МГУ М. В. Ломоносова
(Москва, Россия)

Сергей Зуев, к. иск. н. (Москва, Россия)

Елена Казакова, д. пед. н., профессор, член-корр. РАО,
директор Института педагогики СПбГУ
(Санкт-Петербург, Россия)

Исаак Калина, д. пед. н., заслуженный
учитель РФ, член-корреспондент РАО
(Москва, Россия)

Надежда Касавина, д. филос. н., член-корр. РАН,
профессор, ГАУГН (Москва, Россия)

Татьяна Клячко, д. э. н., директор Центра
экономики непрерывного образования ИПЭИ
РАНХиГС (Москва, Россия)

Владислав Лекторский, д. филос. н., академик РАН,
профессор, декан Философского факультета
ГАУГН (Москва, Россия)

Владимир Мау, д. э. н., PhD (econ.), профессор (Москва,
Россия)

Петр Положевец, исполнительный директор
Благотворительного фонда «Вклад в будущее»
(Москва, Россия)

Игорь Реморенко, д. пед. н., ректор
Московского городского педагогического
университета, член-корреспондент РАО
(Москва, Россия)

Игорь Сергеев, д. пед. н., ведущий научный
сотрудник ВШГУ РАНХиГС
(Москва, Россия)

Елена Соболева, д. э. н., профессор
(Москва, Россия)

Артем Соловейчик, руководитель издательского
дома «Первое сентября» (Москва, Россия)

Виктория Прудникова, директор Самарского
филиала РАНХиГС (Самара, Россия)

Василиос Эммануил Фтенакис, профессор,
президент Объединения Дидакта (Didacta
Verbandes) (Нюрнберг, Германия)

Андрей Шаронов, к. социол. н., генеральный
директор Альянса по вопросам устойчивого
развития (Москва, Россия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Александр Асмолов, председатель редколлегии,
главный редактор журнала «Образовательная
политика» (Москва, Россия)

Ирина Абанкина, к. э. н., НИУ ВШЭ (Москва, Россия)
Марк Агранович, к. э. н. (Москва, Россия)

Александр Адамский, к. пед. н., ректор
Института проблем образовательной
политики «Эврика» (Москва, Россия)

Жюльнар Асфари, исполнительный директор центра
содействия инновациям в обществе «СОЛЬ»
(Москва, Россия)

Татьяна Волосовец, к. пед. н. (Москва, Россия)

Эдуард Галажинский, д. псих. н.,
вице-президент РАО, ректор Томского
государственного университета
(Томск, Россия)

Евгений Ивахненко, д. филос. н., главный научный
сотрудник Школы антропологии
будущего ИОН РАНХиГС, профессор МГУ
им. М. В. Ломоносова (Москва, Россия)

Максим Казарновский, директор АНО «Дирекция
Московского международного салона
образования» (Москва, Россия)

Сергей Казарновский, директор школы «Класс-
Центр», заслуженный учитель России
(Москва, Россия)

Ольга Карабанова, д. псих. н., профессор, член-
корреспондент РАО (Москва, Россия)

Анатолий Каспржак, к. пед. н., профессор, НИУ ВШЭ
(Москва, Россия)

Александр Кондаков, д. пед. н., профессор,
член-корреспондент РАО, президент Института
мобильных образовательных систем
(Москва, Россия)

Сергей Косарецкий, к. псих. н., НИУ ВШЭ
(Москва, Россия)

Майкл Д. Коул, профессор коммуникации
и психологии Калифорнийского

университета в Сан-Диего
(UCSD) (Сан-Диего, США)

Александр Лейбович, д. пед. н., профессор,
член-корреспондент РАО (Москва, Россия)

Елена Ленская, к. пед. н., научный руководитель
Центра исследований образовательной
политики, Московская высшая
школа социальных и экономических наук
(Москва, Россия)

Михаил Мокринский, директор Школы-
пансиона «Летово» (Москва, Россия)

Алан Огоев, д. э. н., ректор Северо-Осетинского
государственного университета, почетный
профессор РАО (Владикавказ, Россия)

Александр Поддьяков, д. псих. н., профессор, НИУ
ВШЭ (Москва, Россия)

Виталий Рубцов, д. псих. н., академик РАО,
президент МГППУ (Москва, Россия)

Алексей Семёнов, д. ф.-м. н., профессор,
академик РАН, академик РАО
(Москва, Россия)

Владимир Спиридонов, д. псих. н., профессор, декан
факультета психологии Института
общественных наук РАНХиГС
(Москва, Россия)

Павел Рабинович, к. т. н., доцент, заместитель
директора Школы антропологии будущего
ИОН РАНХиГС (Москва, Россия)

Мария Фаликман, д. псих. н., профессор,
старший научный сотрудник
Лаборатории когнитивных исследований
ИОН РАНХиГС (Москва, Россия)

Татьяна Черниговская, д. б. н., д. филол. н.,
профессор, директор Института когнитивных
исследований СПбГУ, академик РАО
(Санкт-Петербург, Россия)

Евгений Ямбург, д. пед. н., академик, член
Президиума РАО (Москва, Россия)

РЕДАКЦИЯ

Главный редактор: Александр Асмолов

Заместители главного редактора: Наталья Бурова и Павел Рабинович

Заведующий редакцией (выпускающий редактор): Светлана Соколова

Редактор (руководитель тематического направления «Педагогические науки»): Татьяна Волошко

Художественный редактор, верстка: Надим Касимов

Редактор сайта: Сергей Гриншпун

Корректор: Ирина Шандарова

Электронная почта редакции:
edpolicy@ranepa.ru

Адрес редакции: 125319, г. Москва, ул. Черняховского 9.

Учредитель и издатель: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС),
пр. Вернадского, 84, стр. 1. Главный редактор: Асмолов Александр Григорьевич.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство ПИ № ФС77–74364 от 19 ноября 2018 г.

Перепечатка, перевод, а также размещение материалов журнала «Образовательная политика» в Интернете возможны только при
согласовании с редакцией.

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна. Публикуемые исследовательские статьи прошли процедуру рецензирования.

Обложка: Светлана Соколова, Stable Diffusion. Иллюстрации: Данила Меньшиков.

Тираж: 100 экз. Подписано в печать 20.12.2025. Выход в свет: 25.12.2025. Распространяется бесплатно. Возрастное ограничение: 12+

Отпечатано в типографии РАНХиГС. 119571, Москва, пр. Вернадского, 82. Тел.: +74954332510

EDUCATIONAL POLICY

Scientific and public affairs journal

Vol. 22, No. 3 (2025)

ISSN 2078–838X (Print)
ISSN 2949-0987 (Online)

PUBLISHED QUARTERLY



The journal is included in the list of peer-reviewed scientific publications recognized by the Higher Attestation Commission (HAC) for the following specialties: 5.3.1. General psychology, personality psychology, history of psychology (psychological sciences); 5.3.4. Educational psychology, psychodiagnostics in digital educational environments (psychological sciences); 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences); 5.8.7. Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences); 5.12.1. Interdisciplinary studies of cognitive processes (psychological sciences). The journal has been published since 2006. Open Access

THE EDITORIAL COUNCIL OF THE JOURNAL

Dmitry Ushakov, PhD in Psychology, Director of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Sciences, Chairman of the Editorial Board of the journal Educational Policy (Moscow, Russia)

Alexander Asmolov, Deputy Chairman, PhD in Psychology, Professor, Director of the School of Anthropology of the Future, Institute of Social Sciences, RANEPA, Academician of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Ludmila Baeva, PhD in Philosophy, Professor, Dean of the Faculty of History and Social Communications Astrakhan State University (Astrakhan, Russia)

Viktor Bolotov, PhD in Pedagogy, Professor, Scientific Director of the Center for Education Quality Monitoring, Institute of Education, HSE University, Academician of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Ruben Vardanyan, social entrepreneur, impact investor and philanthropist (Yerevan, Armenia)

James Wertsch, Professor at the Faculty of Education, Washington University in St. Louis (St. Louis, USA)

Vladislav Grib, PhD in Law, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Deputy Secretary of the Civic Chamber of the Russian Federation, Honored Lawyer of Russia (Moscow, Russia)

Yury Zinchenko, PhD in Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

Sergey Zuyev, PhD in Art Studies (Moscow, Russia)

Elena Kazakova, PhD in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of Pedagogy, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia)

Isaak Kalina, PhD in Pedagogy, Honored Teacher of the Russian Federation, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Nadezhda Kasavina, PhD in Philosophy, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Professor, GAUGN (Moscow, Russia)

Tatyana Klyachko, PhD in Economics, Director of the Center for Economics of Lifelong Education, Institute of Applied Economic Research, RANEPA (Moscow, Russia)

Vladislav Lektorsky, PhD in Philosophy, Academician of the Russian Academy of Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Philosophy, GAUGN (Moscow, Russia)

Vladimir Mau, PhD in Economics, Professor (Moscow, Russia)

Pyotr Polozhevets, Executive Director of the Contribution to the Future Charitable Foundation (Moscow, Russia)

Igor Remorenko, PhD in Pedagogy, Rector of the Moscow City University, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Igor Sergeev, PhD in Pedagogy, Leading Researcher at the Higher School of Public Administration, RANEPA (Moscow, Russia)

Elena Soboleva, PhD in Economics, Professor (Moscow, Russia)

Artyom Soloveychik, Head of the First of September Publishing House (Moscow, Russia)

Viktoriya Prudnikova, Director of the Samara Branch of RANEPA (Samara, Russia)

Vassilios Emmanuel Fthenakis, Professor, President of the Didacta Association (Didacta Verbandes) (Nuremberg, Germany)

Andrey Sharonov, PhD in Sociology, CEO of the Sustainable Development Alliance (Moscow, Russia)

THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL

Alexander Asmolov, Chairman of the Editorial Board, Editor-in-Chief of the journal Educational Policy (Moscow, Russia)

Irina Abankina, PhD in Economics, HSE University (Moscow, Russia)

Mark Agranovich, PhD in Economics (Moscow, Russia)

Alexander Adamsky, PhD in Pedagogy, Rector of the Institute for Educational Policy Problems «Eureka» (Moscow, Russia)

Julnar Asfari, Executive Director of the Center for Social Innovation Support «SOL» (Moscow, Russia)

Tatyana Volosovets, PhD in Pedagogy (Moscow, Russia)

Eduard Galazhinsky, PhD in Psychology, Vice President of the Russian Academy of Education, Rector of Tomsk State University (Tomsk, Russia)

Evgeny Ivakhnenko, PhD in Philosophy, Chief Research Fellow at the School of Anthropology of the Future, Institute of Social Sciences, RANEPA; Professor at Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

Maxim Kazarnovsky, Director of the ANO «Directorate of the Moscow International Education Fair» (Moscow, Russia)

Sergey Kazarnovsky, Director of the school «Class-Center», Honored Teacher of Russia (Moscow, Russia)

Olga Karabanova, PhD in Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Anatoly Kasprzhak, PhD in Pedagogy, Professor, HSE University (Moscow, Russia)

Alexander Kondakov, PhD in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education; President of the Institute for Mobile Educational Systems (Moscow, Russia)

Sergey Kosaretsky, PhD in Psychology, HSE University (Moscow, Russia)

Michael D. Cole, Professor of Communication and Psychology, University of California, San Diego (UCSD) (San Diego, USA)

Alexander Leibovich, PhD in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Elena Lenskaya, PhD in Pedagogy, Scientific Director of the Center for Educational Policy Studies, Moscow School of Social and Economic Sciences (Moscow, Russia)

Mikhail Mokrinsky, Director of the Letovo School Boarding School (Moscow, Russia)

Alan Ogoev, PhD in Economics, Rector of North Ossetian State University, Honorary Professor of the Russian Academy of Education (Vladikavkaz, Russia)

Alexander Poddyakov, PhD in Psychology, Professor, HSE University (Moscow, Russia)

Vitaly Rubtsov, PhD in Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, President of MSUPE (Moscow, Russia)

Alexey Semenov, PhD in Physics and Mathematics, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Vladimir Spiridonov, PhD in Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Institute of Social Sciences, RANEPA (Moscow, Russia)

Pavel Rabinovich, PhD in Technical Sciences, Associate Professor, Deputy Director of the School of Anthropology of the Future, Institute of Social Sciences, RANEPA (Moscow, Russia)

Maria Falikman, PhD in Psychology, Professor, Senior Research Fellow at the Laboratory for Cognitive Research, Institute of Social Sciences, RANEPA (Moscow, Russia)

Tatyana Chernigovskaya, PhD in Biology, PhD in Philology, Professor, Director of the Institute for Cognitive Studies, St. Petersburg State University; Academician of the Russian Academy of Education (St. Petersburg, Russia)

Evgeny Yamburg, PhD in Pedagogy, Academician, Member of the Presidium of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

EDITORIAL STAFF

Editor-in-Chief: Alexander Asmolov
Deputy Editors-in-Chief: Natalia Burova and Pavel Rabinovich
Head of Editorial Office (Managing Editor): Svetlana Sokolova
Editor (Head of the “Pedagogical Sciences” Section): Tatyana Voloshko
Art Editor, Layout Designer: Nadim Kasimov
Website editor: Sergey Grinshpun
Proofreader: Irina Shandarova

E-mail:
edpolicy@ranepa.ru

Editorial Office Address: 9, Chernyakhovskogo Str., Moscow, 125319, Russia
Founder and Publisher: The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA)
Address: 84 Vernadsky Avenue, Bldg. 1, Moscow, Russia
Editor-in-Chief: Alexander Grigorievich Asmolov
The journal is registered with the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (ROSKOMNADZOR).
Registration Certificate PI No. FS77–74364 dated November 19, 2018.
Reprinting, translation, and online publication of materials from the Educational Policy journal are allowed only with the editorial board's consent.
When using materials, a reference to the journal is mandatory. All research articles in the journal have undergone peer-review.
Cover design: Svetlana Sokolova, Stable Diffusion. Illustrations: Danila Menshikov
Print run: 100 copies. Signed for printing: 20.12.2025. Publication date: 25.12.2025. Distributed free of charge. Age rating: 12+
Printed by the RANEPA printing house, 82 Vernadsky Ave., Moscow, 119571. Phone: +7 (495) 433-25-10

СОДЕРЖАНИЕ

ВИД СВЕРХУ



010

ИДЕИ
Григорий Тульчинский.
Философия поступка. Ответственность как рациональность
сопричастности

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ



020

АГЕНТНОСТЬ
Мария Сиснева. Динамика субъектности участников
социально-психологического тренинга подготовки
к восстановлению дееспособности: анализ интервью

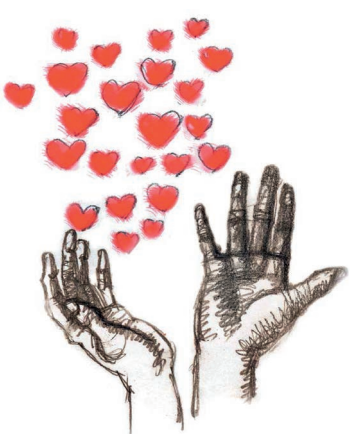
028

БЛАГОПОЛУЧИЕ
Ольга Иванова, Арина Маленова. Эмпирическая
операционализация модели личностной эффективности
в парадигме человекоцентричности

040

ЛИНИЯ ЖИЗНИ
Нина Пастернак. Представление о себе в настоящем
и будущем: когда проводить психологический тренинг
со студентами в парадигме человекоцентричности

МИРЫ ДЕТСТВА



046

ВЫЗОВЫ
Татьяна Марцинковская. Психология взросления в цифровом
мире. Ориентировка и не только

053

НАСЛЕДИЕ
Владимир Кудрявцев. Что мы помним о ФГОС
дошкольного образования?

055

РАЗВИТИЕ
Елена Захарова, Анна Салова. Принцип амплификации
в отношении трудовой деятельности детей и подростков

065

НАСЛЕДИЕ
Эмилия Леонгард, Роза Курбатова. Воспоминания
об А. В. Запорожце и два подхода в дефектологии

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ОПТИКА



074

КОМПЕТЕНЦИИ
Наталья Гаркуша, Юлия Трифонова.
Проектная культура студентов высшей
школы в контексте культурологического
подхода

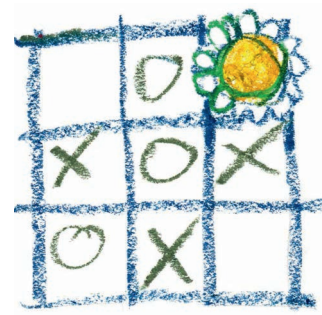
ТРУДОВАЯ КНИЖКА



082

КАРЬЕРА
Галина Савиных, Андрей Сорокин, Анастасия Половникова.
Чего недостает новобранцам от педагогики? Изучаем опыт
трудоустроившихся студентов

ШКОЛЬНЫЙ АВТОБУС



092

СОЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ
Екатерина Родионова. Школьное сообщество
как фактор повышения социального опыта детей

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА



110

ПРАКТИКА
Елена Матвиюк, Павел Рабинович. Организация
и сопровождение проектной деятельности
старшеклассников в рамках предмета
«Индивидуальный проект»

CONTENTS

TOP VIEW

- 010

IDEAS
Grigori L. Tulchinskii. The Philosophy of the Act Responsibility as the Rationality of Participation

PERSONAL POTENTIAL

- 020

AGENCY
Maria E. Sisneva. The Dynamics of Personal Agency among Participants in Social-psychological Training for Restoring Legal Capacity: Analysis of Interviews
- 028

WELL-BEING
Olga V. Ivanova, Arina Yu. Malenova. Empirical Operationalization of the Personhood Effectiveness Model in the Human-Centered Paradigm (using young leaders' cases)
- 040

LIFELINE
Nina A. Pasternak. Self-Views in the Present and Future: When to Conduct Psychological Training with Students (using young leaders' cases)

WORLDS OF CHILDHOOD

- 046

CHALLENGES
Tatyana D. Martsinkovskaya. The Psychology of Growing Up in the Digital World. Orientation and More
- 053

LEGACY
Vladimir T. Kudryavtsev. What do we remember about the Federal State Educational Standard of pre-school education?
- 055

DEVELOPMENT
Elena I. Zakharova, Anna I. Salova. The principle of amplification in relation to the work activities of children and adolescents
- 065

LEGACY
Emilia I. Leongard, Rosa A. Kurbatova. Memories of A.V. Zaporozhets and two approaches in defectology of pre-school education?

CULTURAL OPTICS

- 074

COMPETENCIES
Natalya S. Garkusha, Yulia V. Trifonova. Project culture of higher education students in the context of a cultural approach

EMPLOYMENT HISTORY

- 082

CAREER
Galina I. Savinykh, Andrey A. Sorokin, Anastasiya V. Polovnikova. What is Lacking in Pedagogy Graduates? A Study of Employed Students' Experiences

SCHOOL BUS

- 092

SOCIAL EXPERIENCE
Ekaterina S. Rodionova. The School Community as a Factor in Enhancing Children's Social Experience

BANK OF METHOLOGICAL KNOWLEDGE

- 110

PRACTISE
Elena S. Matviyuk, Pavel D. Rabinovich. Organization and Support of Project Activities of High School Students within the Subject "Individual Project"



ВИД СВЕРХУ



■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Философия поступка. Ответственность как рациональность сопричастности

Г. Л. Тульчинский
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».
Санкт-Петербург, Россия

АННОТАЦИЯ В статье рассматривается содержание философии поступка, представленной культурологом М. М. Бахтиным. Автор подробно знакомит читателя с основной концепцией русского философа. Наследие Михаила Бахтина видится продолжением теории немецкого мыслителя Иммануила Канта. По мысли автора, Бахтин начинает там, где заканчивает Кант – с самореализации нравственной личности в мире и обществе, – делая предметом осмысления «философию поступка». Мир поступка – мир личностный, неслучайный, наполненный ответственным выбором. И в центре этого выбора находится неповторимая личность, занимающая уникальное место в ткани бытия. Идею М. Бахтина автор сопоставляет с концепцией философа Альберта Швейцера, приходя к выводу о том, что оба мыслителя по сути говорят об одном и том же, а именно об изначальном человеческом не-алиби в бытии и первичности жизненного начала как основания человеческих действий. Ответственность неустранима из человеческого бытия. В тексте раскрывается бахтинская идея диалогичности: не только и не столько обмена суждениями, сколько сопричастности творению бытия, бесконечному процессу смыслопорождения и ответственности за свое уникально привнесенное в этот творимый в большом времени «блокчейн» смыслов. Автор подчеркивает междисциплинарное значение идей М. Бахтина, выходящее далеко за рамки гуманитарных наук. Такие его идеи, как фундаментальность ответственности по отношению к свободе и сознанию, самосознание как результат «оплотняющего» диалогического взаимодействия и многие другие, сейчас подтверждаются результатами исследований в социальной семиотике, возрастной психологии и нейрофизиологии мозга. Особую актуальность данные идеи обретают сегодня в контексте интенсивной трансформации социально-культурных практик в цифровых форматах.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Михаил Бахтин, ответственность, поступок, свобода воли, самосознание, субъектность

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Тульчинский, Г. Л. (2025). Философия поступка. Ответственность как рациональность сопричастности. *Образовательная политика*, 22(3), 10–18



© Тульчинский Г. Л., 2025

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 21.10.2025
Принята: 30.10.2025
Дата публикации: 20.12.2025



Григорий Львович ТУЛЬЧИНСКИЙ
д. филос. н., профессор, кафедра прикладной
политологии, отделение прикладной политологии,
факультет менеджмента,
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
(190068, РФ, Санкт-Петербург, Наб. канала Грибоедова, 123),
<https://orcid.org/0000-0002-5820-7333>,
e-mail: gtul@mail.ru

Введение

Наша реальность осознается как кризис экологии, демократии, нравственности, науки и искусства; как сильное напряжение между претензиями разума, науки, рациональности; как неизбежные срывы общественного сознания в иррациональную стихию насилия и мистицизма. Одновременное тяготение к правовой организации общественной жизни и к так называемым сильным личностям, к научно обоснованным решениям и к гороскопам.

Для осмысления этих итогов опыта XX и первой четверти XXI столетий важным представляется обращение к наследию двух мыслителей: Иммануила Канта и Михаила Бахтина. И. Кант – создатель рационалистической философии нравственности, свыше двух столетий определявшей попытки

построения общественной и личностной жизни посредством обоснования автономной морали нравственной личности. М. М. Бахтин начинает там, где заканчивает И. Кант – с самореализации нравственной личности в мире и обществе, – делая предметом осмысления «философию поступка». Согласно М. М. Бахтину, источником конкретного гуманистического начала нравственности может служить только уникально индивидуальная личность, занимающая свою неповторимую позицию в жизни. Отвлечение от этой неповторимой индивидуальной позиции личности М. М. Бахтин называл «роковым теоретизмом», т. е. подменой обоснования обобщением. В таких рамках мы оказываемся «существенно не живущими, мы отбросили бы себя из жизни, как ответственного рискованного открытого становления-поступка, в индифферентное, принципиально готовое и завершенное теоретическое бытие...» (Бахтин, 1986).

Ответственного за свои мысли и поступки социального субъекта в теоретической плоскости нет и быть не может. «Никакая практическая ориентация моей жизни в теоретическом мире невозможна, в нем нельзя жить, ответственно поступать, в нем я не нужен, в нем меня принципиально нет. Он существует, «как если бы меня не было» – это позиция, с которой М. М. Бахтин начинает свою философию поступка как философию вменяемого, то есть сознательного и ответственного действия, включая отказ от физического действия. Мир поступка – мир личностный, неслучайный, весь наполненный

ответственным выбором. И в центре этого выбора находится неповторимая личность, занимающая уникальное место в ткани бытия, а значит и ответственная за это.

Единственность и первичность ответственности личности за любые проявления своей активности –

краеугольный камень любого права и любой нравственности. Эту силу и значение индивидуализированной личности неявно признает и абстрактный рационализм, апеллирующий к личной ответственности, спрашивающий с личности ее самоотречение и подчинение. Отказ от признания свободы выбора означал бы крушение любой этической системы, нравственности и права, а разрушительность принципа коллективной ответственности доказана временем.

Не-алиби в бытии человека

В своем комментарии к работе Бахтина (1979) Сергей Аверинцев видит глубину мировоззренческой позиции философа именно в разведении понятий этической нормы и долженствования. Согласно Бахтину (1986), конкретные этические, эстетические, научные и т. д. нормы «техничны» по отношению к изначальному долженствованию

человеческого бытия. Обоснование долженствования какими-то нормами делает этику простой и абстрактной, за ней кроется самодовольство, агрессивность в сочетании с самозабвением личности. По М. М. Бахтину, содержательного долженствования вообще нет, но долженствование может сойти на любую содержательную значимость. Речь идет не о выводе ответственности как следствия, а об онтологии ответственности. Глубина концепции Бахтина заключается именно в подчеркивании первичности принципиального не-алиби в бытии человека, первичности его ответственности по отношению к любым формам активности.

Идею Бахтина о внеэтичности долженствования интересно сопоставить с, на первый взгляд, диаметрально противоположной концепцией немецко-французского философа Альберта Швейцера о первичности этического, само содержание которого он видел в ответственном самосознании, выражающемся в «благоговении перед жизнью». По сути дела, оба мыслителя говорили, фактически, об одном и том же: об изначальном человеческом не-алиби в бытии и первичности жизненного начала как основания человеческих действий. Ответственность неустраима из человеческого бытия.

Разум и рациональность сами по себе непродуктивны. Таковыми они становятся не в отвлечении от личности в «общее», а, наоборот, только в случае ее «ответственной участности» — в отсчете от ее «единственного места в бытии». Поступок объясним не из рациональности, оправдывающей достижение именно данного результата данными средствами, а только изнутри «акта моей участности» в жизни. Только через призму «участного мышления» явление может быть понято как собственно поступок, то есть как выход из мира субъективного в мир объективный.

Рациональность — только момент

«Долженствование впервые возможно там, где есть признание факта единственной личности изнутри ее, где этот факт становится ответственным центром, там, где я принимаю ответственность за свою единственность, за свое бытие» (Бахтин, 1986). «То, что может быть совершено мною — никем и никогда не будет совершено» — вывод этот принципиально важен. Во-первых, он подчеркивает и подтверждает нелинейность поступка, который всегда необратимо совершается здесь и сейчас. Жизнь и история

движутся не законами, а поступками живых людей, в том числе и руководствующихся этими законами. Не потому поступок ответственен, что он рационален, а потому он и рационален, что ответственен.

По М. М. Бахтину,

поступок не иррационален, он просто «более чем рационален — он ответственен». Рациональность — только момент, сторона ответственности — как мера ее масштабов и глубины.

В этой связи следует подчеркнуть междисциплинарное значение бахтинских идей, выходящее далеко за рамки humanities. Так, показательно, что идеи Бахтина о первичности ответственности по отношению к сознанию и разуму подтверждаются нейропсихологическими исследованиями природы формирования самосознания (Damasio, 2010). Самосознание Я возникает в процессе социализации, освоения личностью социально-культурных практик, сопровождаемого нарратией (типа «Это не чашка упала и разбилась — это ты ее уронил. Мог уронить, мог не уронить, но уронил. Это ты сделал!»), в которой родители, учителя вырывают личность из причинно-следственных связей, замыкая их на ней, делая актором, causa sui, причиной происходящего. Собственно, в этом заключается роль семейного воспитания, образования, освоения профессии.

И к третьему году жизни ребенок осваивает нарратацию от первого лица, рассказывая о себе, о тех действиях, которые он совершил, или собирается, или даже собирался совершить. В таких рассказах и проявляется, формируется, развивается самосознание/субъектность, как память, наделяющая человека способностью писать и переписывать «роман своей жизни» — непрерывно развивающийся, дополняющийся новыми и новыми событиями нарратив, с возможностью возврата к первым главам, иногда даже их переписывания (Хенрих, 2018; Тульчинский, 2020). Недаром простым тестом на вменяемость личности считается способность связно рассказать о себе, своих занятиях, намерениях, своей биографии. А. Дамасио называет самосознание — как уровень сознания — «автобиографической самостью» (autobiographical self), в отличие от «прото-сознания» (proto-self) как bios живого организма и «базового сознания» (core self) как чувственно выраженной телесной выделенности в потоке ощущений, реакций от рецепторики.

Субъектность — эпифеномен культуры

Самосознанием нас «грузят» «другие» в процессе социализации и освоения социально-культурных практик. Фактически прав был Фридрих Ницше, говоря, что мораль и свобода придуманы другими, чтобы оценивать нас и судить. Да, субъектность фактически — эпифеномен культуры. Тем не менее, этот эпифеномен дает возможность его носителю не только выстраивать целостный осмысленный нарратив самосознания, «роман своей памяти», но и менять этот жизненный сценарий. Именно в этой целостности длительного сохранения единичности (авторства активности) и локализуется свобода как способность придать ситуациям, в которых находит себя человек, последовательность, ясность и направление в ее сознательном осуществлении. А в сопричастности своим проектам, включая общий проект (смысла) жизни, и проявляется воля. Свобода воли — не линейный алгоритм, она встроена в динамику

процесса выстраивания истории собственной жизни и памяти этой истории.

И еще о фундаментальной междисциплинарности... Сознание и самосознание — формы (уровни) реализации фундаментальной интенциональности как саморегуляции любых целостных систем, стремления любой системы (даже простейшей физической) к сохранению своей целостности (Dennett, 1998; Dennett, 1995). Любой предмет, явление, система (камень, река, растение, звездная система) обладают интенцией как стремлением к сохранению своей целостности в определенном диапазоне (интервале) внешних воздействий. Собственно, об этом писал еще Спиноза, согласно которому, сознание в какой-то мере свойственно всему сущему как различие в степени развитости. В этом плане самосознание и субъектность по своему происхождению не противостоят природному миру (проявлениям интенциональности, включая proto-self и core self, присущие живому), а коренятся в нем, являются формами его развития, обеспечивающими гомеостаз — адаптацию и саморегуляцию достаточно сложных систем, каковыми до сих пор являются человеческие индивиды и социум, во взаимодействии которых эти качества формируются.

Смысл — порождение конечной системы, пытающейся постичь бесконечное разнообразие мира и вынужденной (в силу своей конечности) делать это с какой-то позиции, ракурса, точки зрения. Именно такой системой является человек, которому не дано всей божественной полноты знания и который всегда постигает этот мир со своей неповторимой позиции. В этом плане и раскрывается содержание бахтинской идеи диалогичности как не только и не столько обмена суждениями, сколько сопричастности творению бытия, бесконечному процессу смыслопорождения и ответственности за свое уникально привнесенное в этот творимый в большом времени «блокчейн» смыслов.

В самосознании петля обратной связи резонанса с телом дополняется рефлексивным самоописанием самости («странная петля» (Хофштадтер, 2022)). Как и любая содержательная система самоописания, она

противоречива, саморазличима и апофатична, что делает ее интерфейсом, обеспечивающим «позицию вненаходимости» по отношению к конкретным ситуациям: от научно-технического и художественного творчества до смеховых практик.

Фактически субъектность, семиотическое по своей природе образование, является операционализацией трансцендентального субъекта, носителем которого предстает любой индивид, обладающий самосознанием. Сама по себе субъектность не дана. Как трансцендентальный субъект, она подобна слепому пятну в глазу, которое, будучи само невидимым, обеспечивает возможность зрения. Так и субъектность, сама физически не наблюдаемая, обеспечивает возможность познания. Она является пробелом в бытии – незаполненность, незавершенность, готовая к дополнениям и перезагрузкам.

Человеческое бытие и есть нехватка, отсутствие, утрата, стремление к «перемене участи». Самосознающая личность – «человек без свойств», пластичная готовность к развитию, становлению иным. Это обстоятельство делает субъектность самости главным источником пластичности, динамики человеческой психики, обеспечивающей ее прокреативность (избыточный запас вариантов, сценариев поведения), а тем самым и преадаптивность индивида и социума, упреждающий характер реакции на обстоятельства существования и развития (Асмолов и др., 2018), творчество, возможности пластичности поведения, расширения горизонтов прошлого и будущего – всего того, что отличает человеческую цивилизацию. Поэтому субъектность с полным правом можно считать решающим фактором, который до сих пор определял успехи человеческой цивилизации, включая развитие технологий и цифровизацию.

Более того, как рефлексивное самописание, субъектность противоречива, то есть допускает «А» и «не-А», а значит, открыта дополнениям универсума рассуждения. Это делает субъектность универсальным интерфейсом для дополнения, смены и порождения различных контекстов, открывая возможность дополнения реально сущего воображением (Золян & Тульчинский, 2024; Золян и др., 2024).

В этой связи представляется важным различать субъектность, идентичность и агентность. Субъектность – рефлексивное самописание, ответственное самосознание самости. Как точка сборки свободы

и ответственности, она суть форма, наполнение которой конкретным социально-культурным опытом выступает идентичностью, каковая суть содержание, наполнение, социальная конкретизация субъектности. Агентность, в отличие от субъектности и идентичности, не

предполагает противоречивой рефлексии, она технорациональна, алгоритмична – даже если связана с моделированием «креатива», как игры нейросетей с текстами и изображениями. В силу своей рефлексивности, противоречивости и открытости различным контекстам осмысления субъектность выступает интерфейсом возможного разнообразия идентичностей и проявлений агентности. В нейропсихологии такие ситуации диагностированы и систематизированы (Бернс, 2025).

При этом вся история развития технологий и их использования может быть представлена как укрощение субъектности с помощью агентности. Сначала это были простые инструменты, как органопроекции, полностью и непосредственно зависимые от пользующегося ими человека. Потом появились механические машины, которые в своем использовании уже зависели от человека довольно косвенно. Самообучающиеся электронные нейросети являются логичным

продолжением этого тренда, когда человек из пользователя превращается фактически в опцию новой искусственной среды обитания. Чтобы избежать такой перспективы, важно понимать, что субъектность и агентность не противостоят, а дополняют друг друга. Между ними необходимы баланс, симбиоз и коэволюция, обеспечивающие развитие. При этом необходимо учитывать, что у субъектности и агентности разные, но предполагающие и дополняющие друг друга ответственности. Если у агентности она порождается нарушением алгоритма, заданного и технологически обеспеченного нормативного правила, то у субъектности это ответственность за создание, воплощение нового мира, преодоление данной действительности, игру воображения.

Совесть чиста? Ее нет

Главное, однако, в этом процессе то, что речь идет о субъектности, взятии индивидом на себя ответственности за происходящее, происходившее или то, что может произойти. И этой ответственностью изначально «грузят» другие, а субъектность оказывается вторичной, производной по отношению к ответственности. Именно в этом плане глубоко и принципиально прав был М. М. Бахтин в размышлениях об отсутствии у человека «алиби в бытии». Сознание, разум – не только вторичны по отношению к ответственности, но и являются ее инструментом, мерой осознания своих возможностей влияния на происходящее. От самозванства, а точнее, самодурства разума свободу человеческой личности оберегает совесть, которая по самой своей природе не может быть «чистой». Если совесть чиста, то ее нет. Если я говорю, что «моя совесть чиста», это означает, что в этой ситуации меня нет, разбирайтесь без меня. Совесть, если она есть, «по определению» не чиста. «В сознании (совести) реализуется личная экзистенция человека, оно требует личных усилий понимания происходящего, в то время как разум нуждается только в ясном выражении знаний и соблюдении объективных правил оперирования ими» (Шрейдер, 1989).

Если ответственность вторична по отношению к рациональным схемам, производна от них, то итогом будет рационалистический утопизм, переходящий в практику бюрократического тоталитаризма. Попадая в ситуацию долженствования внешнего «надо», человек лишается субъектности, которая заменяется простой функциональной агентностью. Не случайно бюрократические административно-командные методы управления всегда апеллируют к «организованному энтузиазму», но ни в коем случае не к самостоятельной инициативе личности. Любое сомнение в необходимости этого «надо» рассматривается как опасное самомнение, противопоставление обществу, подлежащее искоренению. В жизни общества не находится места инициативе, свободе воли и достоинству личности. Драма, если не трагедия, личностей, а то и целых поколений, которые были разбужены обществом для «культурного подвига», но оказались «лишними», – давняя тема русской литературы (Давыдов, 2012).

Но если разум есть следствие ответственности, путь познания ее меры и глубины, то итог – сознание нравственного и гражданского долга свободной личности. Свобода поступка, понимаемая согласно принципу «не могу иначе», есть по сути дела осознание личностью своего призвания. Как писал А. де Сент-Экзюпери, «если, желая оправдать себя, я объясняю свои беды злым роком, я подчиняю себя злему року. Если я приписываю их измене, я подчиняю себя измене. Но если я принимаю всю ответственность на себя, я тем самым отстаиваю свои человеческие возможности. Я могу повлиять на судьбу того, от чего я не отделаю».

Нравственен только «внутренний» долг, взятый на себя самим человеком, а этика долга возможна только в качестве «внутренней», субъективной, применительно к самому себе, когда ты обязан всем, а тебе никто. Если этика долга применяется к другим, она становится безнравственной, ведет к насилию. Долг и внешнее «надо» спекулируют на идее свободы как осознанной необходимости. Она представляется

в буквально утрированном виде: осознал необходимость — свободен, не осознал — «десять лет лагерей без права переписки». Граждане такого общества живут, фактически, в условиях чрезвычайного положения, когда уборка урожая становится «битвой за хлеб», учение — «борьбой за успеваемость», организация досуга — «культурным фронтом» и т. п. Героизм граждан дополняется и подкрепляется «правами» носителей власти, бюрократов, для которых типичным оказывается обостренное чувство «собственного достоинства», а его мерой становится служебное положение.

В свою очередь, человеческое достоинство — категория не внутренне-личностная (вроде гордыни), а внешне-социальная, проявление и выражение признания обществом за личностью ее достоинства и свободы воли. Другими словами, безнравственны как «внешняя» социальная этика долга, так и «внутренняя» личностная этика «достоинства».

И наоборот: нравственны социальная этика «человеческого достоинства» и личностная этика долга.

Человек, не познавший пределов своей свободы и ответственности, внеэтичен. Общество вне своих пределов и границ относительно личности безнравственно, близко к «беспределу» уголовного мира. Традиционные общества ограничивали этичность (свободу = ответственность) этносом, позже расой, нацией, классами. А. Швейцер распространял этическое на все живое. В нынешних условиях научно-технического прогресса этическое самоопределение в смысле очерчивания предела свободы и ответственности распространяется уже практически на всю среду обитания человека, на природу в целом.

Философия нравственности

Как в реальной практике живой нравственности и политики долг и ответственность едины, так же Кант и Бахтин сходятся в итогах построения философии нравственности. Существенным, однако, оказывается не только сам долг, но и путь к нему. Путь от разума к долгу есть путь самозванцев на ярмарку тщеславия или в казарму. Путь от ответственной участности и не-алиби в бытии к их рациональному осознанию есть путь нравственного выбора и свободы воли.

Структура концепта ответственности, ее формы известны (Лисанюк & Перов, 2014). Но, в конце концов, — перед кем ответственность? Традиционный рационализм восходит к античной идее «техне» — искусного искусственного преобразования действительности. Эта традиция много дала человечеству. Она является определяющей для становления и развития науки,

просвещения, научно-технического прогресса, деловой активности... Абсолютизация именно этой традиции «технической» или «технологической» рациональности, когда ответственность выражается в следовании некоему канону, нормативному алгоритму, за которым стоит заданное, внешне кем-то принятое решение, и ведет к рассмотренным выше крайностям абстрактного рационализма.

Эта же традиция отказывается как от иррационального — от совести, греха, покаяния, стыда, — так и, в конечном счете, как было показано, от ответственности и вменяемости. Этот вид рациональности ведет к самодостаточности отдельных сфер применения разума: в науке — к крайностям сайентизма, в искусстве — к формалистической эстетике, в технике — к абсурдности

СОЗНАНИЕ, РАЗУМ — НЕ ТОЛЬКО ВТОРИЧНЫ ПО ОТНОШЕНИЮ К ОТВЕТСТВЕННОСТИ, НО И ЯВЛЯЮТСЯ ЕЕ ИНСТРУМЕНТОМ, МЕРОЙ ОСОЗНАНИЯ СВОИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВЛИЯНИЯ НА ПРОИСХОДЯЩЕЕ

самоцельного техницизма, в политике — к проявлениям макиавеллизма. Кризис распадающегося на самоцельные, не стыкующиеся друг с другом сферы бытия во многом является следствием безудержной экспансии «технической» рациональности, доходящей до объединения цифровых технологий в «экосистемы».

Бахтинская философия поступка тяготеет к иному типу рациональности, восходящему к античной идее «космоса» — естественной гармонической целостности мира (Тульчинский, 2013). Восточным ее аналогом является идея дао-истины как дао-пути — единственного и неповторимого в целостности мира. Этот тип рациональности связан с категориями гармонии и меры. Понимание человеческого бытия в этой традиции — реализация не абстрактного общего, а конкретной сопричастности целостности бытия, как со-бытия, в том числе социального. Это позволяет вполне рационально ставить вопрос о природе изначальной ответственности и не-алиби в бытии, чувствовалищем чего и является совесть с ее упомянутым «парадоксом чистой совести». Речь идет об ответственности за гармонию целости бытия, частью (не элементом!) которого является индивидуально неповторимая личность, за свой — именно свой, а не воспроизводящий другие — путь и «тему» сопричастности этой целостности бахтинского бесконечного диалога.

При этом «техническая» рациональность не отбрасывается, она необходима как инструмент, средство познания своего места и пути, а разум выступает мерой масштаба и глубины свободы/ответственности. И недостаток знаний, «техническая» некомпетентность не освобождают от ответственности изначальной, которая «более чем рациональна» в традиционно-техническом плане, где основой, онтологическим допущением становится акт мысли, а существование выводится из собственно мысли.

НЕ ЧЕЛОВЕК — РАБ ИДЕЙ, А ИДЕИ — ОДНА ИЗ ФОРМ ЕГО БЫТИЯ В МИРЕ

Полифония — не принадлежность множеству, не общность элементов в множестве, объединенных одним свойством, а сложность и проникновение с сохранением индивидуальности, часть целостности и отдельность в ней, именно — сопричастность. Такую сопричастность можно считать любовью — единством не рядоположенным в какой-то рамке, а в новой целостности. «В первом царстве — Отца, Ветхом завете, открылась власть Божия как истина; во втором царстве — Сына, Новом завете, открывается истина как любовь; в третьем, и последнем царстве — Духа, в Грядущем завете, откроется любовь как свобода» (Мережковский, 2021). Остается только по-бахтински уточнить: свобода как ответственность.

Вопрос о природе этой инорациональности — вопрос иного уровня и горизонтов философского осмысления поведения и нравственности человека. Сущность человека с этой точки зрения — в его единстве и сопричастности целостной гармонии мира. Не потому я един с ним, что мыслю, а потому мыслю, что един с ним и с другими. Не человек — раб идей, а идеи — одна из форм его бытия в мире. Факт того, что разум, знания, логика универсальны и бесчеловечны, до конца открылся лишь в нашем столетии, когда не только бытийно установилась бесчеловечность этих феноменов, но и когда они оказались выведены за пределы человека в компьютерные информационные системы, стали общедоступным достоянием, техническим средством, перешли в «техне» алгоритмов без и вне человека.

Заключение

Современный человек, если он еще желает быть таковым, и современная культура, если она хочет быть путем развития человека, возможны как реализация ответственной субъектности, участного мышления, сопричастности целостной гармонии бытия,

его бесконечной бахтинской диалогичности. Путь добродетели, путь к другим начинается в сердце каждого, и пройти его, осознав свою ответственность и единство, — дело работы души каждого и самого. Как говорил философ Григорий Померанец, бытие коренится в сердце души человека.

Список источников / References

Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., & Черноризов, А. М. (2018). *Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции*. Акрополь.

Бахтин, М. М. (1986). К философии поступка. Философия и социология науки и техники. *Ежегодник 1984–1985* (с. 82–160). Наука.

Бахтин, М. М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. Искусство.

Бернс, Д. (2025). *Терапия тревоги, настроения, депрессии*. АСТ.

Давыдов, А. П. (2012). *Неполитический либерализм в России*. Мысль.

Золян, С. Т., & Тульчинский, Г. Л. (2024). *Динамика смысла: глубокая семиотика и стереометрическая семантика*. ИД ЯСК.

Золян, С. Т., Тульчинский, Г. Л., & Чернявская, В. Е. (2024). *Прагмасемантика и философия языка*. ИД ЯСК.

Лисанюк, Е. Н., & Перов, В. Ю. (ред.) (2014). *Философия ответственности*. Наука.

Мережковский, Д. С. (2021). *Грядущий хам. Больная Россия*. Рипол-классик.

Тульчинский, Г. Л. (2013). Рациональность и инорациональность ответственности. *Рациональность и культура* (с. 153–173). Алетейя.

Тульчинский, Г. Л. (2020). *Философия поступка: самоопределение личности в современном обществе*. Алетейя.

Хенрих, Д. (2018). *Мышление и самобытие. Чтения о субъективности*. Весь мир.

Хофштадтер, Д. Я. (2022). *Странная петля*. АСТ.

Шрейдер, Ю. А. (1989). Сознание и его имитации. *Новый мир*, 11, 245.

Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. Pantheon.

Dennett, D. C. (1991). *Consciousness explained*. Little, Brown and Co.

Dennett, D. C. (1998). *Brainstorms: Philosophical essays on mind and psychology*. MIT Press.

The Philosophy of the Act Responsibility as the Rationality of Participation

Grigorii L. Tulchinskii

PhD in Philosophy, Professor, Department of Public Administration, Saint-Petersburg School of Social Sciences, HSE Campus in St. Petersburg (123, The Griboyedov Channel Emb., Saint-Petersburg, Russian Federation, 190068), <https://orcid.org/0000-0002-5820-7333>, e-mail: gtul@mail.ru

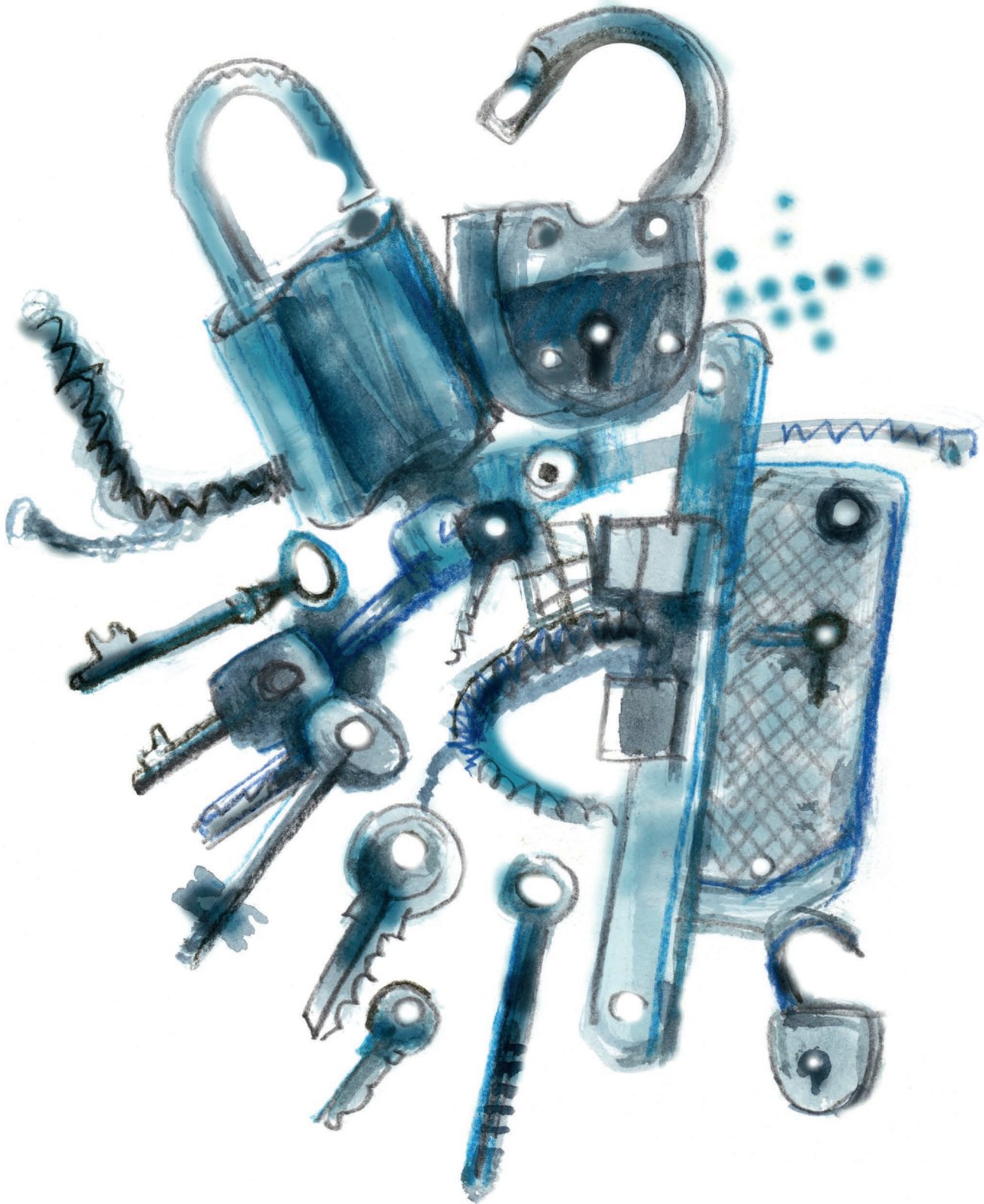
ABSTRACT The article examines the content of the philosophy of the act presented by a prominent Russian philosopher, literary critic, and cultural theorist Mikhail Bakhtin. The author provides the reader with a particularly detailed introduction to the Russian philosopher’s main concept. According to the author, Mikhail Bakhtin’s legacy can be seen as a continuation of the theory of another German thinker, Immanuel Kant. Bakhtin begins where Kant ends — with the self-realisation of the moral personality in the world and society, making the ‘philosophy of the act’ the subject of reflection. The world of action is a personal world, not a random one, filled with responsible choices. And at the centre of these choices is a unique personality that occupies a unique place in the fabric of existence and is therefore responsible for it. The author compares M. Bakhtin’s idea with the concept of the German-French philosopher Albert Schweitzer, concluding that both thinkers are essentially talking about the same thing, namely the original human non-alibi-in-being and primacy, the vital principle as the basis of human actions. Responsibility is inseparable from human existence. The text reveals Bakhtin’s idea of dialogism: not only and not so much an exchange of judgements, but rather a participation in the creation of existence, an endless process of meaning-making and responsibility for one’s own unique contribution to this ‘blockchain’ of meanings created over a long period of time. The author emphasises the interdisciplinary significance of Bakhtin’s ideas, which go far beyond the humanities. Bakhtin’s ideas, such as the fundamental nature of responsibility in relation to freedom and consciousness, and self-awareness as a result of ‘solidifying’ dialogical interaction and many others are now confirmed by research findings in social semiotics, developmental psychology, and brain neurophysiology. These ideas are particularly relevant today in the context of the intensive transformation of socio-cultural practices in digital formats.

KEY WORDS Mikhail Bakhtin, responsibility, act, free will, self-awareness, subjectivity

TO CITE Tulchinskii, G. L. (2025). The Philosophy of the Act. Responsibility as the Rationality of Participation. *Educational Policy*, 22(3), 10–18

© Tulchinskii G. L., 2025

Received: 21.10.2025
Accepted: 30.10.2025
Date of publication: 20.12.2025



Оригинальная исследовательская статья / Research article

Динамика субъектности участников социально-психологического тренинга подготовки к восстановлению дееспособности: анализ интервью

М. Е. Сиснева

Центр лечебной педагогики «Особое детство». Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Реализация прав и интересов людей с психическими расстройствами — важный аспект их благополучия и качества жизни. При этом вопросы их субъектности и самоопределения остаются недостаточно изученными. Описание феномена «развития субъектности» в контексте восстановления дееспособности может расширить научные знания в этой области. Для изучения данного феномена проведена исследовательская работа по анализу интервью респондентов с психическими расстройствами и инвалидностью после участия в социально-психологическом тренинге подготовки к восстановлению дееспособности и прохождения судебных процессов. В исследовании участвовали 15 респондентов в возрасте от 24 до 69 лет с расстройствами шизофренического спектра и интеллектуальными нарушениями, проживающие в социальных стационарах психоневрологического профиля, проектах сопровождаемого проживания инвалидов и дома с родственниками. Респонденты прошли социально-психологический тренинг в 2023 г. Их судебные процессы завершены. Для качественного анализа эффективности тренинга был использован метод глубинного интервью. Полученные материалы позволили выделить и описать динамику развития субъектности информантов. До участия в тренинге и судебных процессах респонденты проявляли субъектность разного уровня: от активной позиции до полной зависимости от чужих решений. Поддержка наставников способствовала раскрытию их потенциала. Фрустрирующие факторы усиливали стремление к восстановлению дееспособности и участию в тренинге. Результаты судебных процессов значительно влияли на субъектность: положительные заключения привели к присвоению способности быть субъектом решений и деятельности, а отказы побуждали респондентов к защите прав. У восстановивших дееспособность участников наблюдались проявления рефлексии, саморегуляции, осознанности, уверенности в себе, стремления к развитию. Некоторые респонденты связывали изменения с полученной поддержкой и участием в тренинге. У получивших судебные отказы участников рефлексия носила искаженный характер. Самодетерминация и способность быть автором жизненных изменений проявились после восстановления дееспособности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА психические расстройства, субъектность, дееспособность, глубинное интервью

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Сиснева, М. Е. (2025). Динамика субъектности участников социально-психологического тренинга подготовки к восстановлению дееспособности: анализ интервью. *Образовательная политика, 22*(3), 20–27

БЛАГОДАРНОСТИ работа проведена при поддержке ПАО «Сбербанк» (проект «Научно-методический центр») и Фонда президентских грантов.

© Сиснева М. Е., 2025



Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 20.09.2025
Принята: 26.09.2026
Дата публикации: 20.12.2025

Мария Евгеньевна СИСНЕВА

эксперт, региональная благотворительная общественная организация
«Центр лечебной педагогики “Особое детство”»,
АНО ДПО ЭМЦ «Особое детство»;
клинический психолог
(119435, РФ, Москва, Большой Саввинский пер., 12/16),
<https://orcid.org/0000-0003-0144-5792>,
e-mail: msisneva@yandex.ru

Введение

Возможность реализации своих прав и интересов имеет решающее значение для благополучия человека. С момента принятия Конвенции о правах инвалидов в медицинских, правозащитных и общественных кругах продолжают дискуссии о мерах по осуществлению правоспособности граждан с психическими расстройствами и инвалидностью. Подчеркивается необходимость их участия в принятии и исполнении жизненно важных решений (Francis et al., 2024).

С 2016 г. специалисты РБОО «Центр лечебной педагогики» проводят социально-психологический тренинг «Подготовка недееспособных граждан к восстановлению дееспособности или ограниченной дееспособности», ориентированный на формирование необходимых знаний о совершении юридически значимых действий, развитие осознанности и мотивационной направленности к достижению жизненных целей. Частью комплексной оценки эффективности тренинга стал анализ обратной связи, полученной от его участников 2023 г. Все интервьюеры были впечатлены феноменом, который они назвали «развитием субъектности респондентов», а именно — значительным усилением личностного компонента их деятельностных способностей после завершения судебных процессов по восстановлению дееспособности. Феномен описан и осмысляется в статье. Анализ эффективности тренинга с применением количественных методик запланирован на конец 2025 г.

Субъектность и дееспособность

Субъектность и дееспособность — два важных концепта, характеризующих человека как индивида. Термин «субъектность» впервые

был введен А. Н. Леонтьевым (2005) как совокупность качеств личности, отражающих ее деятельностные способности и возможности самоопределения. Субъектность имеет большое значение в философии, психологии и социальной теории. На важность продвижения индивида по вектору субъектности указывает В. К. Зарецкий (2024) в многовекторной модели зоны ближайшего развития. Наиболее точным аналогом субъектности в работах иностранных авторов является термин агенсу, обозначающий способность человека быть активным агентом (субъектом) принятия решений и осуществления действий (Barker, 2005). Анализ российских и зарубежных подходов к пониманию субъектности позволил выделить ее часто встречающиеся характеристики:

самоопределение (Леонтьев, 2005; Рубинштейн, 1986; Слободчиков, 2010; Bandura, 2001; Ryan & Deci, 2017), способность производить изменения в себе и мире (Рубинштейн, 1986; Слободчиков, 2010; Bronfenbrenner,

2009), осмысленность деятельности (Асмолов, 1996; Powers, 1998; Vallacher & Wegner, 1989), рефлексия и основанная на ней саморегуляция (Рубинштейн, 1986; Слободчиков, 2010; Bandura, 2001; Powers, 1998). При этом субъектность не является некой автономной внутренней сущностью, она развивается во взаимоотношениях индивида с другими и миром. Критические и деконструктивистские теории отказываются от определения основных характеристик субъектности, фокусируясь на том, как субъектность формируется, а не на том, чем она является (Батлер, 2002; Фуко, 1996). В современных исследованиях субъектность часто рассматривается относительно какой-либо сферы человеческой деятельности или ее основных аспектов (Глазунова & Глебова, 2024; Панова & Плаксина, 2023).

Начиная с середины XX в. проблемы субъектности людей, страдающих психическими расстройствами, привлекают внимание ученых и общественных активистов.

Идеи М. Фуко о власти, дискурсе и безумии раскрыли понимание того, как общественные структуры ограничивают свободу воли людей, определяемых ими как психически больные (Фуко, 1997). Субъективация индивида не свободна от дискурса, поэтому субъектность психически больных во многом формируется системой применяемых к ним доминирующих значений. И. Гоффман представил анализ способов, с помощью которых тотальные институции, такие как психиатрические больницы, могут лишать людей самоопределения и контролировать «моральную карьеру пациента»: прогресс в такой «карьере» заключается в конформном поведении, отречении от индивидуальности и принятии системной идентичности. Это может помочь выйти из тотальной институции, но не стать свободной личностью (Николаев, 2001). Т. Сас (2008) рассматривал психическое заболевание как миф, а недобровольное психиатрическое лечение как форму социального контроля. Его работы акцентируют внимание на индивидуальной свободе людей с психическими расстройствами и их праве делать собственный выбор, пусть и воспринимаемый как нетрадиционный.

Дееспособность — это способность самостоятельно приобретать и осуществлять права и обязанности (ст. 21 ГК РФ¹). Если из-за психического расстройства человек не может понимать или контролировать свои действия, суд признает его недееспособным и устанавливает опеку. Лицо, признанное недееспособным вследствие психического расстройства, в значительной мере ограничено в правах принимать собственные решения относительно юридически значимых действий и реализовывать их самостоятельно. При частичном восстановлении способностей гражданина понимать значение своих действий и руководить ими суд признает его ограниченно дееспособным и назначает над ним опеку. При полном восстановлении дееспособности опека отменяется (ст. 29,

30 ГК РФ^{2,3}). Для определения степени дееспособности человека суд назначает судебно-психиатрическую экспертизу. Существуют концепции и исследования, связывающие субъектность и социально-правовой контекст. Представители движения *recovery* выделяют расширение прав и возможностей людей с психическими расстройствами как важный фактор их личностно-социального восстановления (Melillo et al., 2025). Терапевтическая юриспруденция подчеркивает роль закона в достижении позитивных и исцеляющих результатов для людей с психическими заболеваниями. Закон может поддерживать активность и свободу личности, гарантируя, что юридические процессы будут справедливыми, понятными и уважающими личную автономию (Howieson, 2023). М. Rowe (2015) предложил концепцию «гражданской принадлежности» (*citizenship*) — прочной связи человека с правами, обязанностями, ролями, ресурсами и отношениями, включая чувство принадлежности, которое дается ему другими. Гражданская принадлежность способствует развитию субъектности и социальной включенности людей с психическими расстройствами. А. А. Сидоренко (2022) проанализировала динамику субъектной позиции недееспособного жителя социального учреждения в рамках реабилитации, основанной на рефлексивно-деятельностном подходе и направленной на восстановление дееспособности. Результаты мотивационного тренинга, проведенного с резидентами социальных стационаров психоневрологического профиля, показали, что развитие их самоофективности и конструктивной активности способствовало прогрессивным жизненным изменениям, в том числе восстановлению дееспособности (Таккуева, 2023). Основная тенденция в современных исследованиях дееспособности и агентности

людей с психическими расстройствами подчеркивает важность перехода от режима замещающих решений (когда от лица человека с психическим расстройством действует опекун) к модели принятия решений с поддержкой попечителя, наставника или сообщества (Francis et al., 2024; Mahomed et al., 2022). Эта модель создает условия для того, чтобы человек мог выступать субъектом решений и действий, получая необходимую помощь для компенсации дефицитов и снижения рисков.

Материалы и методы

Описание выборки. Группа респондентов-участников тренинга 2023 г., чьи судебные процессы были завершены к моменту проведения интервью, включала 8 мужчин и 7 женщин из 5 регионов России, возрастом 24–69 лет, с инвалидностью II группы вследствие психического расстройства (6 человек — расстройства шизофренического спектра, 9 — умеренная умственная отсталость). Участники имели разный уровень образования и разную длительность проживания в социальных стационарах психоневрологического профиля (от 1,5 до 36 лет). Во время тренинга 7 человек проживали в стационарных учреждениях, 6 — в проектах учебного сопровождаемого проживания инвалидов, 2 вышли из учреждений под опеку родственников. При этом 3 участника не работали, 7 были включены в программы сопровождаемой трудовой деятельности инвалидов, 3 находились в интернатах, 2 вышли на открытый рынок труда. Большинство участников (13 из 15) восстановили дееспособность или ограниченную дееспособность в течение года после завершения тренинга.

Процедура исследования. Проведен тематический анализ на основе качественного метода социологического исследования — глубинного интервью.

Совместно со специалистами «Международной лаборатории исследований социальной интеграции» НИУ ВШЭ разработано интервью из 12 вопросов в упрощенных формулировках, учитывающих интеллектуальные затруднения и ограниченность социального опыта респондентов. Вопросы касались мотивации к участию в тренинге, оценки его содействия в достижении цели (восстановлении дееспособности), изменений в жизни участников. Было подготовлено 7 интервьюеров — социологов, психологов-консультантов, клинических психологов. Добровольное анонимное интервьюирование проводилось онлайн, с записью и последующей расшифровкой. Приводятся цитаты из интервью (выделены курсивом). Респонденты обозначены псевдонимами.

Анализ динамики субъектности участников тренинга
Первая встреча интервьюеров с проявлениями субъектности респондентов в контексте принимаемых ими жизненных решений

произошла при ответе на вопрос: «Как вы попали на тренинг?». При анализе было выделено 3 смысловых конструкта, характеризующих субъектность информантов при принятии решения об участии в тренинге.

1. Активное проявление субъектности (5 респондентов): опора на собственные устремления и ценности, четкая постановка цели, осуществление самостоятельных шагов для ее реализации. Евгений (30 лет): *«Мне хотелось колоссально поменять свою жизнь... ну, или хотя бы немножко попробовать чего-то добиться, чтобы потом не жалеть, что жизнь прожита зря. Чтобы потом люди не говорили, что тебе все подавали. Нет, я так не хочу! Я хочу двигаться, хочу чего-то добиться самому — это приятно и дает мотивацию жить дальше, а не жалеть себя. Просто сидеть и жалеть — это глупо. Тем более что многие из моих друзей уже получили ограниченную дееспособность. И мне тоже хотелось попытаться. Поэтому я решил пойти на тренинг».*

1 «Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая)» от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 31.07.2025) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.08.2025). Ст. 21. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/9e6e097ccc381775641f6a57435aa14a854c504c/

2 «Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая)» от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 31.07.2025) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.08.2025). Ст. 29. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/97405e31b8cb1f1e528d52e98e8e60a7a2da9dea/

3 «Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая)» от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 31.07.2025) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.08.2025). Ст. 30. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5142/a7eba7d96ab59aedad870b2adf2bba34dcc30c3e/

2. Объект чужого решения или подавленная субъектность (4): речь информантов только в пассивном залоге. Решение об их участии в тренинге приняли сотрудники социальных учреждений. Собственные мотивы участников не прояснены. Петр (47 лет): *«Меня на этот тренинг послали в благотворительном фонде. Хотя я был недееспособный, но меня от интерната в фонд посылали зачем-то разговаривать о возможностях взаимодействия. И вот оттуда меня записали на этот тренинг. Сам я не проявлял инициативы».*

3. Раскрытие субъектности благодаря поддержке другого — наставника, «компетентного взрослого» (6): у респондентов было сформировано внутреннее намерение изменить свою жизнь, однако оно могло остаться не озвученным и не реализованным, если бы не поддержка заинтересованных сотрудников проектов учебного сопровождаемого проживания. Анна, 41 год: *«Руководитель программы предложила мне пройти тренинг, и я согласилась. Она считала, что я могу претендовать на ограниченную, а может быть, и на полную дееспособность. А я ведь и сама тоже этого хотела! Но точно не знала, что для этого нужно, что следует делать. Поэтому, когда мне предложили тренинг, я очень обрадовалась и сразу согласилась».*

Несколько респондентов указали на роль фрустрирующих факторов, которые подтолкнули их к принятию решения о восстановлении дееспособности и участию в тренинге. Таисия (43 года): *«Я никак не могу свыкнуться с тем, что я уже почти 7 лет здесь, в интернате. Мне здесь неуютно, некомфортно, нет родных близости. Я скована в своих действиях. Во всем мне надо спрашивать разрешения. Я не свободна <...> Поэтому мне необходимо было повысить свой статус. О тренинге я узнала от сотрудницы нашего интерната. И решила участвовать».*

Совсем иначе проявила себя субъектность респондентов в ответах на завершающий вопрос интервью: «Как на вас повлияло решение суда?». Отмечена общая тенденция к ее усилению, что выразилось в постановке целей, осуществлению выбора, принятию и реализации решений, развитию рефлексии. Участники с радостью делились результатами,

которых добились как авторы жизненных изменений. Яркие проявления субъектности отмечены у всех 13 респондентов, получивших положительные решения судов. Обнаружены 3 значимых смысловых конструкта:

1. Обретение автономии через присвоение способности принимать и осуществлять решения. Если раньше самостоятельность выступала как цель, а восстановление дееспособности — как средство для ее достижения, то теперь она рассматривается информантами как интериоризованная способность быть субъектами решений и деятельности. Жизненная активность респондентов также проявляется в помощи другим. Антон (43 года): *«Я смог самостоятельно выходить из интерната, в город стал ездить к своей семье. Мама тяжело болела, а я работал в интернате, потихоньку стал ей помогать деньгами. Потом смог найти работу в городе. Зарегистрировался на «Авито» и сам себе работу нашел! У меня зарплата 70 тысяч! Всю пенсию я откладываю. А теперь решил каждый месяц и от зарплаты откладывать. У меня есть мечта домик купить в Ивановской области».*

2. Избавление от гнетущего чувства стесненности ограничениями, открытие новых жизненных перспектив. Респонденты отмечают ощущение начала новой жизни: восстановление дееспособности отделило их от несвободы и зависимости, они с оптимизмом строят жизненные планы. Алиса (38 лет): *«Если человек недееспособен, он зависим. Если закончится проект сопровождаемого проживания, то куда ему? Только обратно в интернат! Я очень этого боялась и поэтому очень переживала. Но все закончилось хорошо! У меня есть ограниченная дееспособность! И я уже смотрю в сторону полной дееспособности. На это нужно время, но я чувствую себя спокойно и уверенно».*

3. Осмысление жизненных выборов и планов. Респонденты рефлексируют, прислушиваются к мнению других, анализируют допущенные ошибки и раздумывают о том, как разумнее строить жизнь. Андрей (32 года): *«Я решил узаконить свои отношения с девушкой, решил жениться. Но детей мы пока не планируем. Способны ли мы дать ребенку защиту, позаботиться о нем в полной мере? Если*

случится обострение, кому ребенка оставить? Она колеблется, а я на своем настаиваю. У нас обеих проблемы есть. Нет двухкомнатного жилья, но в первую очередь — заболевание».

Исследование А. Н. Поддьякова (2006) о парадоксальном влиянии социального противодействия на развитие послужило теоретической основой для интерпретации результатов анализа изменений субъектности двух участников тренинга, получивших отказы судов. Данные интервью свидетельствуют о том, что отказ также способствовал активизации субъектности респондентов, выразившейся в стремлении к защите прав и инициации действий, направленных на обжалование судебного решения и отстаивание собственной позиции. Наблюдается переход от пассивного принятия ситуации к активному противодействию негативному результату. Виталий (69 лет): *«Мне сильно обидно стало! И я взял и написал заявление на апелляцию. Но причин принять мою апелляцию Мосгорсуд не нашел. Оставил в силе решение суда. А еще было очень обидно читать свою экспертизу. Там такие вещи про меня были написаны... не хочу даже повторять! Но я себя таким никогда не чувствовал и не считаю!».*

Задавшись вопросом, какие аспекты могли положительно повлиять на раскрытие субъектности информантов в течение 6–12 месяцев с начала тренинга и до завершения судебных дел, исследователи проанализировали ответы на другие вопросы интервью: чем помог тренинг, как прошли судебно-психиатрические экспертизы и судебные процессы и др. В ответах всех респондентов, которые получили положительные решения судов, обращают на себя внимание проявления следующих качеств:

1. Рефлексия. Владимир (41 год): *«Самый трудный был для меня момент — это то, что надо объяснить экспертам и, может быть,*

даже самому себе, что я не являюсь человеком полностью здоровым, но в то же время я считаю, что я вправе осуществлять свои гражданские права, и прошу меня повысить в этом статусе».

2. Способность к саморегуляции. Андрей (32 года): *«Мне помогло унять волнение на экспертизе дыхательное упражнение. Нас ведущая тренинга научила. Еще я переключал внимание на предметы, воду пил, чтобы успокоиться и быть более уверенным».*

3. Осознанность/осмысленность. Евгений (30 лет): *«На тренинге я понял, что комиссии надо отвечать спокойно и уравновешенно.*

Самое главное было отвечать так, как есть. То есть не надо преувеличивать, чтобы тебя не сочли сумасшедшим. Когда меня спрашивали, могу ли я готовить, то я отвечал «да». Когда меня спрашивали, могу ли я находиться совсем один, то я честно отвечал «нет», потому что я не могу ходить и плохо ориентируюсь в городе. Отвечал

я быстро и честно — мне тренинг в этом помог».

4. Уверенность в себе. Илья (24 года): *«На экспертизе мне особенно сложных вопросов не задавали. Но, если что, я знал, что могу и посложнее».*

5. Стремление к развитию. Нина (35 лет): *«Мне нравилось размышлять на разные темы тренинга. Нравилось делать домашние задания. Я чувствовала, что хочу развиваться».*

Некоторые участники отметили, что именно тренинг помог им в развитии способностей. Для других он оказался комфортной площадкой для раскрытия личных качеств. Участники подчеркнули важную роль поддержки со стороны ведущих тренинга и возникшее чувство групповой принадлежности. В ответах респондентов, получивших отказы судов, также отмечены попытки осмысления и рефлексии, но с неверными интерпретациями. Так, один участник думал, что эксперту не понравился его

ИЗНАЧАЛЬНО УЧАСТНИКИ ТРЕНИНГА, НЕДЕЕСПОСОБНЫЕ ЛЮДИ С ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ, ДЕМОНСТРИРОВАЛИ СУБЪЕКТНОСТЬ РАЗНОГО УРОВНЯ: ОТ АКТИВНОЙ ПОЗИЦИИ ДО ПОЛНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЧУЖИХ РЕШЕНИЙ

ответ на вопрос о составе семьи, а второй был уверен, что эксперты его «завалили» на вопросе о политике. Такие важные характеристики субъектности, как самоопределение и способность быть автором изменений, появились в ответах информантов только на завершающий вопрос интервью, который касался их жизни после восстановления дееспособности.

Выводы

Изначально участники тренинга, недееспособные люди с психическими расстройствами и инвалидностью, демонстрировали субъектность разного уровня: от активной позиции до полной зависимости от чужих решений. Поддержка заинтересованных наставников играла важную роль в раскрытии потенциальной субъектности. Фрустрирующие факторы (чувство несвободы, ограничения) стимулировали желание восстановить дееспособность и участвовать в тренинге. Результаты судебных процессов по восстановлению дееспособности оказали значительное влияние на субъектность респондентов. Положительные решения привели к возникновению чувства автономии, избавлению от ограничений и построению осмысленных жизненных планов. Самостоятельность из цели превратилась в интериоризованную способность быть субъектом решений и деятельности. Даже отказы судов способствовали активизации субъектности участников, побуждая их к защите прав и обжалованию решений. У респондентов, получивших положительные решения судов, отмечены проявления рефлексии, саморегуляции, осознанности, уверенности и стремления к развитию. Некоторые связывали эти изменения с участием в тренинге, а другие благодаря ему получили возможность раскрытия личных качеств в комфортной групповой атмосфере с поддержкой ведущих. Важные аспекты субъектности — самодетерминация и способность быть автором изменений — проявились только после восстановления дееспособности. У респондентов, получивших отказы судов, также отмечена рефлексия, но с искаженными интерпретациями.

Заключение

Развитие субъектности людей с психическими расстройствами и инвалидностью является динамичным и многогранным процессом, зависящим как от личностных ресурсов, так и от внешней поддержки и социально-правового контекста. Встреча с наставниками, участие в социально-психологическом тренинге и восстановление дееспособности выступают ключевыми моментами, способствующими развитию автономии, осознанности и активной жизненной позиции. Результаты исследования подчеркивают необходимость интегрированного подхода, направленного на создание условий для самореализации и восстановления дееспособности лиц с психическими расстройствами, что способствует их социальной интеграции и улучшению качества жизни. Представляется целесообразным дальнейшее изучение субъектности людей с психическими расстройствами в контексте принятия важных жизненных решений и восстановления дееспособности с использованием количественных и качественных методов оценки.

Список источников

Асмолов, А. Г. (1996). Деятельность и установка. *Культурно-историческая психология и конструирование миров* (книга II). Издательство «Институт практической психологии», НПО «МОДЭК».

Батлер, Д. (2002). *Психика власти: теории субъекции*. ХЦГИ, Алетейя.

Глазунова, О. И., & Глебова, М. М. (2024). Проблемы диагностики субъектности в проектной группе. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 99–108.

Зарецкий, В. К. (2024). Зона ближайшего развития: эволюция понятия. *Культурно-историческая психология*, 20(3), 45–57. <https://www.elibrary.ru/parqtx>

Леонтьев, А. Н. (2005). Деятельность. Сознание. *Личность: учебное пособие*. Смысл, Академия.

Николаев, В. Г. (2001). Гоффман Э. Моральная карьера душевнобольного пациента (перевод). *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 11: Социология*, 1, 100–141. <https://www.elibrary.ru/bazjdl>

Панов, В. И., & Плаксина, И. В. (2023). Взаимосвязь стадий субъектности школьников 8–11 классов и экопсихологических типов взаимодействий с образовательной средой. *Социальная психология и общество*, 14(3), 118–135. <https://www.elibrary.ru/zcrpmt>

Поддяков, А. Н. (2006). Зоны развития, зоны противодействия и пространство ответственности. *Культурно-историческая психология*, 2, 68–69. <https://www.elibrary.ru/knumat>

Рубинштейн, С. Л. (1986). Принцип творческой самодеятельности. *Вопросы психологии*, 4, 101–107. <https://www.elibrary.ru/ystapr>

Сас, Т. (2008). *Фабрика безумия*. Захаров.

Сидоренко, А. А. (2022). Занятия шахматами на основе рефлексивно-деятельностного подхода в контексте проблемы обретения дееспособности: случай из практики. *Консультативная психология и психотерапия*, 30(4), 76–96. <https://www.elibrary.ru/ixvuff>

Слободчиков, В. И. (2010). *Антропологическая перспектива отечественного образования*. Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии.

Таккуева, Е. В. (2023). Оценка эффективности интегративной программы мотивационного тренинга (ИПМТ) у больных шизофренией, проходящих лечение в стационаре психиатрической больницы, и у проживающих в ПНИ. *Консультативная психология и психотерапии*, 31(1), 31–57. <https://www.elibrary.ru/fegezi>

Фуко, М. (1996). Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. *Работы разных лет*. Касталь.

Фуко, М. (1997). *История безумия в классическую эпоху*. Университетская книга.

References

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

Barker, C. (2005). *Cultural Studies: Theory and Practice*. Sage.

The Dynamics of Personal Agency among Participants in Social-psychological Training for Restoring Legal Capacity: Analysis of Interviews

Maria E. Sisneva
Expert, Regional non-profit social organization “Center for Curative Pedagogics “Special Childhood” ANO SPE EMC “Osoboe detstvo”; clinical psychologist (12/16, Bolshoy Savvinsky Ln., Moscow, Russian Federation, 119435), <https://orcid.org/0000-0003-0144-5792>, e-mail: msisneva@yandex.ru

ABSTRACT Protecting the rights and interests of individuals with mental disorders is crucial to their well-being and quality of life. However, their personal agency and self-determination remain under-researched. Exploring the phenomenon of «agency development» within the context of legal capacity restoration can significantly contribute to the existing body of knowledge. To this end, we conducted research analyzing interviews with individuals with mental disabilities who had participated in social-psychological training to prepare for legal capacity restoration and subsequently underwent court proceedings. This study included 15 participants, aged 24 to 69, diagnosed with schizophrenia spectrum disorders and intellectual disabilities. These individuals resided in various settings, including psychoneurological residential facilities, assisted living programs, and homes with relatives. All participants completed a social-psychological training program in 2023, and their subsequent legal proceedings have concluded. In-depth interviews were conducted to qualitatively assess the training’s effectiveness. The resulting data enabled us to identify and describe the dynamics of the participants’ personal agency development. Prior to the training and legal proceedings, participants exhibited a spectrum of personal agency, ranging from active self-direction to complete reliance on others’ decisions. The support provided by mentors proved instrumental in unlocking their potential. Frustrating experiences served as a catalyst, strengthening their determination to regain legal capacity and actively engage in the training. The outcomes of the court proceedings significantly impacted their sense of agency; favorable decisions fostered a sense of self-efficacy and the ability to act as agents of their own lives, while unfavorable decisions spurred participants to defend their rights. Participants who successfully restored their legal capacity displayed heightened reflection, self-regulation, self-awareness, self-confidence, and a desire for continued growth. Several participants attributed these positive changes to the support they received and their participation in the training program. In contrast, participants who experienced court refusals exhibited a distorted sense of reflection. Ultimately, self-determination and the capacity to effect positive change in their lives were most evident following the restoration of legal capacity.

KEY WORDS mental disorders, personal agency, legal capacity, in-depth interview

TO CITE Sisneva, M. E. (2025). The Dynamics of Personal Agency among Participants in Social-psychological Training for Restoring Legal Capacity: Analysis of Interviews. *Educational Policy*, 22(3), 20–27

ACKNOWLEDGMENTS The work was carried out with the support of PJSC «Sberbank» (project “Scientific and Methodological Center») and Presidential Grants Fund.

© Sisneva M. E., 2025
Received: 12.07.2025
Accepted: 22.07.2025
Date of publication: 20.12.2025

■ Оригинальная исследовательская статья / Original research article

Эмпирическая операционализация модели личностной эффективности в парадигме человекоцентричности¹

О. В. Иванова, А. Ю. Маленова

Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского. Омск, Россия

АННОТАЦИЯ Статья посвящена изучению личностной эффективности и ее эмпирической операционализации в человекоцентричной парадигме, выступающей концептуальным отражением перехода от адаптационного соответствия внешним требованиям к способности личности к целостному функционированию при осознанной субъектной позиции и смысловой детерминации деятельности. Существует дефицит исследований структурно-факторного состава личностной эффективности как системного образования, преодолевающего ограничения классических концепций эффективности личности, а именно: самоэффективности, личной эффективности и личностного потенциала. В данном контексте цель настоящего исследования заключалась в эмпирическом выявлении и верификации факторной структуры личностной эффективности. Личностная эффективность понимается как внешнее проявление и результат осуществления субъектной позиции в деятельности при сохранении целостности и благополучия. На выборке из 107 респондентов с применением кластерного и факторного анализа выявлены контрастные модели организации личностной эффективности. Результаты исследования подтверждают, что личностная эффективность обладает интегративным характером, проявляющимся в динамической взаимосвязи трех ключевых компонентов: осознанной активности, обеспечивающей проактивную саморегуляцию; рефлексивной устойчивости, создающей ценностно-смысловую стабильность; эмоционально-когнитивной пластичности, позволяющей гибко адаптироваться к изменениям. В противоположность этому структура неэффективности личности демонстрирует системные ограничения, выраженные в эмоционально-социальной ригидности, имитации проактивности и парадоксальной автономии. Полученные результаты свидетельствуют о том, что личностная эффективность выходит за рамки внешних достижений и включает в себя глубокие процессы самоопределения, рефлексии и внутренней гибкости. Это открывает перспективы для разработки системных программ развития, основанных на принципах целостного подхода к личности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА личность, субъектность, личностная эффективность, благополучие в деятельности, человекоцентричная парадигма, осознанность, эмоционально-когнитивная пластичность

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Иванова, О. В., & Маленова, А. Ю. (2025). Эмпирическая операционализация модели личностной эффективности в парадигме человекоцентричности. *Образовательная политика*, 22(3), 28–39

ФИНАНСИРОВАНИЕ исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ) № 25-28-20307, <https://rscf.ru/project/25-28-20307/>, а также гранта из бюджета Омской области, предоставленного в форме субсидии, проект F-16-с.



© Иванова О. В., Маленова А. Ю., 2025

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License. The content is available under a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 06.11.2025
Принята: 20.11.2025
Дата публикации: 20.12.2025

¹ На примере молодых руководителей.



Ольга Владимировна ИВАНОВА

аспирант, кафедра общей и социальной психологии, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского (644070, РФ, Омск, пр. Мира, 55-А), <https://orcid.org/0009-0004-0525-1471>, e-mail: 777.76@mail.ru



Арина Юрьевна МАЛЕНОВА

к. псих. н., доцент, кафедра общей и социальной психологии, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского (644077, РФ, Омск, пр. Мира, 55-А), <https://orcid.org/0000-0001-5778-0739>, e-mail: malyonova@mail.ru

Введение

Современный этап развития общества характеризуется растущим вниманием к проблеме интеграции внутреннего мира личности с вызовами стремительно меняющейся социальной реальности. Глобальные тренды — переход к постиндустриальной экономике, цифровизация, усложнение коммуникативных паттернов и кристаллизация ценностей самореализации — формируют принципиально новый контекст для развития личности. Приоритетным становится не столько адаптационное соответствие внешним требованиям, сколько способность личности к целостному функционированию, которое характеризуется осознанной субъектной позицией, смысловой детерминацией деятельности и способностью к трансценденции ситуативных ограничений.

Концептуальным отражением данного перехода выступает парадигма человекоцентричности, уходящая корнями в гуманистическую и экзистенциальную психологию, которая рассматривает человека в качестве автономного, самоопределяющегося субъекта, чья деятельность направляется внутренними ценностями и стремлением к подлинности (Самольянов, 2024; Литая & Сологуб, 2024). В связи с этим разрабатываемые концепции человекоцентричности подразумевают трансформацию эффективности личности в комплексный психологический конструкт, отражающий способность субъекта к устойчивой саморегуляции и осмысленной деятельности и, что особенно важно, к продуктивному диалогу с миром даже в условиях высокой неопределенности (Townsend, 2024; Асмолов, 2024).

Однако несмотря на теоретическую разработанность проблемного поля, связанного с развитием и успешным функционированием личности, эмпирическая психология сталкивается с дефицитом исследований, направленных на выявление структурно-факторного состава личностной эффективности как системного образования. Так, концепция самоэффективности, предложенная А. Бандурой (Bandura, 1993) и развиваемая в настоящее время, фокусируется на когнитивных оценках собственных возможностей как основном ресурсе достижения целей (Yang & Delgado, 2025). Отметим, что данный подход преимущественно сосредоточен на ситуативной оценке успеха в конкретных действиях без учета системных личностных характеристик, которые необходимы для построения атмосферы доверия в современной технологичной среде (Гордиенко, 2019; Liu, Wang & Luo, 2025). Более того, концепция самоэффективности не охватывает социально-генеративные механизмы и экзистенциальные потребности личности.

В этом же ключе пересматривается и концепция личной эффективности, которая в современных исследованиях все еще сохраняет ориентацию на индивидуалистические модели оптимального использования ресурсов (Лощакова, 2015). При этом акцент на персональных

стратегиях управления временем, энергией и вниманием не затрагивает более глубоких потребностей личности – аутентичности, осмысленности бытия и связи с другими. Как показывают исследования, фокус на внешней продуктивности без учета внутренней согласованности может вести к ценностно-мотивационному вакууму (Bumpus & Munchus, 1996) и эмоциональному выгоранию (Suyatno et al, 2022) несмотря на успешность. В то же время недостаточная разработанность социальных механизмов в таких моделях препятствует полноценному пониманию внутренней согласованности личности и ее роли в межличностных отношениях, столь значимых для человекоцентричной модели (Калашникова, Несмеянов & Акимов, 2025).

Концепция личностного потенциала, разрабатываемая в рамках ресурсного подхода (Леонтьев, 2023), предлагает более целостное представление о возможностях личности, интегрируя такие ее характеристики, как самодетерминация (Ryan & Deci, 2023), жизнестойкость (Maddi, 2005), осмысленность (Серый & Яницкий, 2008) и креативность (Simonton, 2000). Такой подход позволяет рассматривать данный феномен в качестве метаресурса, обеспечивающего устойчивость и развитие в условиях неопределенности. Однако и здесь сохраняются методологические вызовы, связанные с операционализацией и измерением потенциала, особенно в части его экзистенциальной составляющей.

Интегративным понятием, позволяющим преодолеть указанные ограничения, становится субъектность, описанная в работах А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской, А. К. Осницкого, А. Г. Асмолова и др. Она представляет собой потенциал и способ бытия личности, ее внутреннюю позицию по отношению к себе и миру (Котелевцев, 2019). Данный подход подчеркивает необходимость преодоления исключительно внешних или ситуативных детерминант личности и утвердительного рассмотрения ее внутренней целостности, что вполне соотносится с реализуемыми практиками человекоцентричности, подчеркивающими уникальность субъекта (Кожевникова, 2020). Согласно трактовке В. И. Слободчикова

и Е. И. Исаева, субъектность является совокупным многообразием всех психических характеристик, способностей и механизмов, присущих человеческой психике, обеспечивая целостное видение структуры личности, рассматриваемой как результат освоения различных системных психических способностей, включая мышление и желание (Слободчиков & Исаев 1995).

Некоторые исследователи полагают, что субъектность несет в себе аспект личностной активности, которая проявляется через категории самости и уникальности (Татенко, 1996). При этом в предложенных трактовках феномена и в фокусе на способности субъекта авторски относиться к жизни не описывается результативность данного авторства в конкретных условиях и обстоятельствах. Дополнительным ограничением является то, что концепция все еще нуждается в дальнейшей разработке инструментов диагностики, позволяющих оценить трансформацию внутренних характеристик личности в эффективность общественной и профессиональной деятельности.

Цель настоящего исследования:

эмпирическое выявление и верификация факторной структуры личностной эффективности, релевантной для человекоцентричного контекста. В предлагаемом понимании личностная эффективность представляет собой самостоятельный феномен, сочетающий внешнее проявление и результат осуществления субъектной позиции в деятельности и взаимодействии при сохранении целостности и благополучия. Профессиональная среда рассматривается как репрезентативное поле для проявления ключевых компонентов личностного функционирования, поскольку именно в ней наиболее отчетливо кристаллизуются противоречия между внешними требованиями и внутренними ресурсами субъекта. В рамках предложенной трактовки личностной эффективности на выборке молодых руководителей проверяются следующие гипотезы:

1. Структурная организация личностной эффективности будет качественно различаться у руководителей, демонстрирующих разный уровень эффективности в создании человекоцентричной среды, что найдет отражение в специфических конфигурациях взаимосвязей между ее структурными компонентами.

2. Существуют различия в факторной структуре личностных характеристик между группами эффективных и неэффективных руководителей. Ожидается, что у эффективных руководителей личностные характеристики образуют более согласованную и взаимодополняющую структуру связей, в то время как у менеджеров с низкой эффективностью конфигурация личностных переменных менее согласована и не исключает внутренних противоречий.

личностного потенциала сотрудников; уровень вовлеченности в корпоративные и волонтерские инициативы, характеризующие уровень принятия и практической реализации ценностей развития; показатели эмоционального выгорания и удовлетворенности персонала.

Методики исследования. Эмпирическая верификация выдвинутых гипотез осуществлялась через анкетирование, психодиагностическое тестирование, а также методы математико-статистической обработки данных: первичную описательную статистику, критерий Колмогорова-Смирнова, критерий U

Манна-Уитни, кластерный анализ методом К-средних, факторный анализ, метод главных компонент (с применением пакета MS Excel и системы обработки данных SPSS21.0).

Для выделения выраженности компонентов в структуре эффективности личности изучались особенности респондентов, соотносящиеся с разработанной

НА ВЫБОРКЕ
ИЗ 107 РЕСПОНДЕНТОВ
С ПРИМЕНЕНИЕМ КЛАСТЕРНОГО
И ФАКТОРНОГО АНАЛИЗА
ВЫЯВЛЕНЫ КОНТРАСТНЫЕ
МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ

теоретической моделью конструкта, согласно которой личностная эффективность раскрывается в трех измерениях (интра-, интер- и метаперсональном) и содержит пять основных компонентов: высокий уровень личностной зрелости и ответственной автономии; эмоционального интеллекта и благополучия в деятельности; самотрансценденции.

Методический комплекс составили: опросники «Личная эффективность» Н. В. Антоновой, «Шкала настройки работы» С. А. Маничева (2023) и др.; методики изучения эмоционального интеллекта Д. В. Люсина (Панкратова, Корниенко & Люсин, 2022) и личностной зрелости руководителя М. А. Щукиной и А. С. Смельцовой (2018); оценка профессионального благополучия (МОПБ) Е. И. Рут и Р. А. Березовской в модификации на основе модели психологического благополучия К. Рифф (Рут, 2017); ценностный опросник

Табл. 1. Отличия по компонентам личностной эффективности между кластерами. Источник: разработано авторами.
Tab. 1. Differences in components of personal effectiveness between clusters. Source: developed by the authors.

Компоненты личности	Субшкалы	Uэмп	p	Средний ранг, 1 кластер	Средний ранг, 2 кластер
Личная эффективность	Стремление к саморазвитию	1058,5	0,04	50,34	63,04
Благополучие	Профессиональное самопринятие	1059,5	0,04	50,36	63,01
	Удовлетворенность профессиональными достижениями	1068,0	0,05	50,48	62,8
	Профессиональное развитие	1059,5	0,04	50,36	63,01
	Профессиональные цели	1012,5	0,02	49,67	64,19
Ценностно-мотивационная сфера	Традиционализм	1062,0	0,04	59,61	47,05

PVQ-R2 Ш. Шварца в адаптации Т. П. Бутенко, Д. С. Седовой, А. С. Липатовой (Шварц и др., 2012); авторская анкета «Определение мотивации к работе» О. В. Ивановой для изучения отдельных компонентов мотивационно-ценностной сферы.

Результаты

Поскольку исследование сфокусировано на выявлении личностных детерминант эффективности, требующей скоординированных коллективных усилий, то в качестве методологического основания была применена объективная оценка эффективности респондентов с последующей кластеризацией данных. Такой подход позволил сформировать контрастные группы по критерию эффективности для последующего сравнительного анализа факторной организации их личностных профилей: неэффективные – кластер 1 и эффективные – кластер 2.

Установлена совокупность личностных характеристик, выступающих дифференцирующими факторами эффективности в условиях реализации парадигмы человекоцентричности (табл. 1). Сравнительный анализ выявил статистически значимую дифференциацию руководителей по параметру стремления к саморазвитию (U=1058,5; p=0,04). Респонденты второго кластера демонстрируют сформированную установку на непрерывное саморазвитие и трансформацию, что может проявляться в активном поиске возможностей для актуализации личностного потенциала. Представители первого кластера, наоборот, характеризуются редуцированной мотивацией к саморазвитию, что может быть обусловлено особенностями смысловой регуляции и сниженной субъектной позицией.

Значимые различия между кластерами зафиксированы в структуре профессионального благополучия: по показателям самопринятия (U=1059,5; p=0,04), удовлетворенности профессиональными достижениями (U=1068,0; p=0,05), ориентации на развитие (U=1059,5; p=0,04). Это позволяет предположить более высокую способность респондентов второго кластера к интеграции негативного опыта, обладанию развитыми навыками рефлексии и развитой системой внутренней регуляции, сохраняющей мотивацию независимо от внешнего подкрепления. Альтернативное объяснение может заключаться в различии когнитивных схем оценки собственных достижений, выраженности мотивации достижения и способности к трансформации вызовов в возможности для роста.

Наиболее значимое различие по внутренней согласованности целей (U=1012,5; p=0,02) может отражать различные уровни интеграции ценностно-смысловой сферы. Здесь допустимо предположить, что эффективные руководители демонстрируют более высокую степень смысловой интеграции, обеспечивающей устойчивость их личностной и профессиональной идентичности.

В ценностно-мотивационной сфере также обнаружены статистически значимые различия по шкале «Традиционализм» (U=1062,0; p=0,04). Для первого кластера характерна выраженная приверженность традиционным ценностям (20% против 5% во втором кластере), тогда как эффективные руководители демонстрируют ценностную гибкость и открытость новому. Высокая значимость традиционализма в кластере неэффективных позволяет предположить, что в современных условиях успешное личностное функционирование требует определенной степени ценностной гибкости и способности к трансформации сложившихся паттернов поведения.

По остальным исследуемым параметрам статистически значимых отличий между кластерами не обнаружено. При этом качественный анализ личностной зрелости позволяет выявить тенденцию к большей автономности (6%), креативности (0% низких показателей против 6%) и субъектной позиции (10% высоких показателей) у эффективных руководителей. Примечательна также поляризация ценностей самотрансцендентности во втором кластере, где сосуществуют выраженный альтруизм и индивидуалистические ориентации. Подобная ценностная амбивалентность может свидетельствовать о проявлении внутреннего противоречия, создающего напряжение, но одновременно способствующего глубокому развитию нравственной саморегуляции и целостности личности, которые, в свою очередь, позволяют балансировать между требованиями социальной ответственности и личностной независимости.

Исследование мотивационных профилей показывает, что представители второго кластера (эффективные) более склонны к использованию ресурсного подхода и готовности к усложнению задач. Неэффективные же демонстрируют ориентацию на внешние источники мотивации и потребность в социальной поддержке.

Данные эмпирические основания обусловили необходимость перехода к анализу факторной структуры личностной эффективности. Такой переход логически вытекает из необходимости не только констатировать наличие отдельных выраженных черт, но и выявить внутренние взаимосвязи между ними, а также понять, каким образом они интегрируются в целостную

систему, определяющую эффективность личности, в том числе в человекоцентричной среде.

Обработка данных проводилась с использованием факторного анализа, позволяющего выявить устойчивые взаимосвязей между переменными и определить наиболее информативные параметры личностной эффективности (Бессокирная, 2000). Перед анализом исходные данные были стандартизированы с помощью min-max нормализации с целью приведения всех значений к единому масштабу от 0 до 1, что необходимо для корректного анализа на

основе корреляционной матрицы. Индекс адекватности выборки КМО показал высокую пригодность данных: 0,806 для неэффективных и 0,822 для эффективных респондентов, после исключения переменных с низкой общностью (<0,3), продемонстрировавших неоднозначную интерпретируемость в контексте выделенных компонентов. Критерий сферичности Бартлетта

подтвердил надежность корреляционных матриц: $\chi^2=1179,823$ ($p<0,001$) для первого кластера и $\chi^2=540,07$ ($p<0,001$) для второго. В результате вращения варимакс выделено по три главных компонента в каждом кластере с кумулятивной дисперсией 52,5% для неэффективных и 61,9% для эффективных, свидетельствуя об адекватности факторной модели. Каждый выделенный фактор получил название и описание, отражающие типичные личностные особенности исследуемых. Перейдем к анализу факторной структуры первого кластера (табл. 2).

Фактор «Эмоционально-социальная ригидность» (19,86% дисперсии) объединяет высокие нагрузки по консерватизму (0,787), самотрансцендентности (0,628), пониманию чужих эмоций (0,789), управлению чужими эмоциями (0,541), эмпатии (0,532),

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ ПРОФИЛЕЙ ПОКАЗЫВАЕТ, ЧТО ПРЕДСТАВИТЕЛИ ВТОРОГО КЛАСТЕРА (ЭФФЕКТИВНЫЕ) БОЛЕЕ СКЛОННЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ РЕСУРСНОГО ПОДХОДА И ГОТОВНОСТИ К УСЛОЖНЕНИЮ ЗАДАЧ

Табл. 2. Факторная структура личностной эффективности в кластере неэффективных руководителей.
Источник: разработано авторами.
Tab. 2. Factor structure of personal effectiveness in the cluster of ineffective leaders. Source: developed by the authors.

Фактор	Компонент в составе фактора	Факторная нагрузка
Эмоционально-социальная ригидность	Понимание чужих эмоций	0,789
	Консерватизм/сохранение	0,787
	Самоорганизация	0,685
	Самотрансцендентность	0,628
	Уверенность в себе	0,604
	Кооперация (склонность к сотрудничеству)	0,544
	Управление чужими эмоциями	0,541
Имитационная проактивность	Эмпатия	0,532
	Стремление к саморазвитию	0,511
	Увеличение сложности рабочих задач	0,773
	Продуктивная активность и творчество	0,685
	Увеличение социальных ресурсов в работе	0,666
	Способность к вершинным переживаниям	0,643
	Интегративный уровень мотивации к работе	0,636
Парадоксальная автономия	Увеличение структурных ресурсов в работе	0,618
	Открытость изменениям	0,614
	Способность к конструктивным отношениям	0,517
	Ответственная автономия	0,71
	Понимание своих эмоций	0,651
	Управление своими эмоциями	0,628
	Самоутверждение/самовозвышение	-0,602
	Контроль экспрессии	0,564
	Общий уровень профессионального благополучия	0,507

кооперации (0,544), уверенности в себе (0,604), самоорганизации (0,685) и стремлению к саморазвитию (0,511). Данная конфигурация отражает ригидную социально-эмоциональную регуляцию, ориентированную на поддержание традиционных норм и инструментальное использование социальных навыков для контроля окружения.

Следующий фактор — «Имитационная проактивность» (17,87% дисперсии) включает увеличение сложности задач (0,773), продуктивную активность (0,685), открытость изменениям (0,614), интегративную мотивацию (0,636), вершинные переживания (0,643) при зависимости от увеличения социальных (0,666) и структурных ресурсов (0,618), а также конструктивных отношений (0,517), что свидетельствует о ситуативном характере проактивности, обусловленной внешними ресурсами, а не внутренней потребностью развития.

Третий фактор — «Парадоксальная автономия» — представляет собой комплекс противоречивых личностных характеристик. Высокие нагрузки по ответственной автономии (0,710), пониманию своих эмоций (0,651), управлению своими эмоциями (0,628), контролю экспрессии (0,564) и профессиональному благополучию (0,507) сочетаются с отрицательной нагрузкой по самоутверждению (–0,602). Это свидетельствует о внутреннем конфликте между развитой способностью к саморегуляции и избеганием стратегий социального самовыражения. Таким образом, с одной стороны личность демонстрирует зрелые механизмы эмоциональной регуляции и автономного функционирования, с другой испытывает трудности с утверждением своей позиции в социальном контексте. В результате развитые внутренние ресурсы не преобразуются в социальное влияние и не реализуются

в полной мере, ограничивая личностную эффективность в человекоцентричной среде, требующей как саморегуляции, так и социального присутствия.

Выявленная структура демонстрирует системные ограничения личностной эффективности: доминирование внешне детерминированных стратегий, условность мотивационного потенциала и внутренний конфликт между автономной саморегуляцией и необходимостью социального самоутверждения.

Организация второго кластера, сохраняя трехфакторную структуру, имеет принципиально иную конфигурацию взаимосвязей личностных переменных. Доминирующий первый фактор объясняет 26,49% общей дисперсии после вращения, второй фактор вносит 20,71% вклада, третий — 14,7%, формируя интегративную систему с совокупным объяснением 61,9% вариативности. Столь высокий уровень объясненной дисперсии свидетельствует о содержательной релевантности выделенных факторов и их адекватности для описания специфики данной группы руководителей, отражая уникальный характер взаимосвязей между переменными, отличающийся как по содержательному наполнению компонентов, так и по их удельному весу в общей структуре (табл. 3).

Первый фактор «Осознанная активность» (26,49% дисперсии) представляет собой синтез взаимодополняющих характеристик, образующих целостную систему проактивной саморегуляции. Сочетание продуктивной активности (0,784) и самодетерминации (0,744) формирует базис для генерации и реализации инновационных решений. При этом способность к конструктивным отношениям

(0,712) обеспечивает социальную реализацию творческих инициатив. Внутренняя мотивация (0,703) выступает связующим звеном между внутренними стремлениями и внешними требованиями, а самоуправление (0,686) и увеличение структурных ресурсов (0,684) создают предпосылки для преобразующей деятельности. Ответственная автономия (0,675) и интернальный локус контроля (0,528) обеспечивают баланс между свободой и обязательствами, тогда как способность к вершинным переживаниям (0,661) придает деятельности экзистенциальную глубину и осмысленность. Данная конфигурация отражает зрелую личностную систему, где когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты организованы в целостный механизм осознанной самореализации.

Второй фактор «Рефлексивная устойчивость» (20,71% дисперсии) объединяет отчасти противоречивые, но в то же время взаимодополняющие элементы: самоорганизация (0,775) и консерватизм (0,761) создают структурированность и стабильность, не превращаясь в ригидность благодаря склонности к сотрудничеству (0,724) и самотрансцендентности (0,672); эмпатия (0,659) и уверенность в себе (0,602) образуют диалектическое единство эмоциональной чувствительности и самоутверждения, а профессиональное благополучие (0,541) выступает интегральным показателем успешности данного баланса. Таким образом, данный фактор обеспечивает поддержание динамического равновесия между стабильностью и развитием, где традиционные ценности не ограничивают рост, но создают условия для устойчивости в ситуации неопределенности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ВЫЯВЛЯЮТ
КОНТРАСТНЫЕ МОДЕЛИ
ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОЙ
ЭФФЕКТИВНОСТИ, ОТРАЖАЮЩИЕ
НЕ ТОЛЬКО КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ
РАЗЛИЧИЯ В УРОВНЯХ РАЗВИТИЯ
ОТДЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК,
НО И КАЧЕСТВЕННЫЕ РАЗЛИЧИЯ
В СТРУКТУРЕ И ДИНАМИКЕ
ЛИЧНОСТНЫХ ПРОЦЕССОВ

Табл. 3. Факторная структура личностной эффективности в кластере эффективных руководителей.
Источник: разработано авторами.
Tab. 3. Factor structure of personal effectiveness in the cluster of effective leaders. Source: developed by the authors.

Фактор	Компонент в составе фактора	Факторная нагрузка
Осознанная активность	Продуктивная активность и творчество	0,784
	Самодетерминация (целеполагание)	0,744
	Способность к конструктивным отношениям	0,712
	Интегративный уровень мотивации к работе	0,703
	Самоуправление и саморазвитие	0,686
	Увеличение структурных ресурсов в работе	0,684
	Ответственная автономия	0,675
	Способность к вершинным переживаниям	0,661
	Локус контроля (ответственность)	0,528
Рефлексивная устойчивость	Самоорганизация	0,775
	Консерватизм/Сохранение	0,761
	Кооперация (склонность к сотрудничеству)	0,724
	Самотрансцендентность/самоопределение	0,672
	Эмпатия	0,659
	Уверенность в себе	0,602
	Общий уровень профессионального благополучия	0,541
Эмоционально-когнитивная пластичность	Увеличение сложности рабочих задач	0,802
	Образ Я, Я-концепция	-0,654
	Общий эмоциональный интеллект	0,606
	Открытость изменениям	0,589
	Стремление к саморазвитию	0,5
	Общий уровень профессионального благополучия	0,505

Третий фактор «Эмоционально-когнитивная пластичность» (14,7% дисперсии) раскрывает парадоксальную природу адаптации: стремление к сложности задач (0,802) и открытость изменениям (0,589) сочетаются с негативной нагрузкой образа Я (–0,654), что свидетельствует о способности к деконструкции и трансформации собственной идентичности. Эмоциональный интеллект (0,606) обеспечивает эффективную регуляцию данного процесса, в то время как профессиональное благополучие (0,505) и стремление к саморазвитию (0,477) указывают на позитивный характер потенциальной трансформации. Отрицательная нагрузка образа Я (–0,654) свидетельствует о гибкости Я-концепции и способности к критическому самоанализу. Данное сочетание компонентов внутри фактора демонстрирует адаптивную пластичность, где способность к пересмотру устоявшихся представлений и интеграция нового опыта становятся ресурсом личностного роста.

Системное взаимодействие трех компонентов образует целостную архитектуру личностной

эффективности: осознанная активность обеспечивает целеполагание и проактивную саморегуляцию, рефлексивная устойчивость создает ценностно-смысловую стабильность и внутренний баланс, эмоционально-когнитивная пластичность позволяет гибко адаптироваться к изменениям и трансформировать опыт. Совокупное действие данных компонентов формирует основу для гармоничного развития и полноценной реализации, определяя зрелость и эффективность функционирования личности в новой, технологической реальности, сочетающейся с ценностями человекоцентричной модели.

Обсуждение результатов

Результаты выявляют контрастные модели организации личностной эффективности, отражающие не только количественные различия в уровнях развития отдельных характеристик, но и качественные различия

в структуре и динамике личностных процессов, что требует глубокого осмысления. Одним из значимых аспектов является обнаружение системных различий между неэффективными и эффективными группами, проявляемых в когнитивно-аффективной и мотивационно-ценностной сферах личностного функционирования. Так, для неэффективных субъектов характерна тенденция к «эмоционально-социальной ригидности», проявляющаяся в сочетании традиционализма, консерватизма и формального освоения социальных навыков, направленных скорее на инструментальный контроль внешней среды, чем на подлинное эмоциональное вовлечение и творческую самоактуализацию. Такая ригидность и одновременно «имитационная проактивность» указывает на ситуативное, внешне детерминированное поведение, где попытки повышения эффективности зачастую носят адаптивно-репрессивный характер и ограничены ресурсной зависимостью. Наличие «парадоксальной автономии», в свою очередь, отражает внутренний конфликт между развитым уровнем эмоциональной саморегуляции и избеганием инициативности в сфере социального самовыражения. Отсюда проистекает замедленное развитие субъектности, где способность к внутреннему самоосмыслению не находит адекватной внешней реализации, что поднимает вопрос о необходимости не только развития внутренних ресурсов, но и их интеграции в социально значимые практики.

Противоположная модель, представленная у эффективных респондентов, отражает более зрелую и целостную организацию личности, где осознанная активность и самодетерминация не только сочетаются с продуктивной социальной деятельностью, но и обеспечивают глубокую интеграцию мотивационно-ценностных компонентов. Внутренний баланс между стабильностью и гибкостью («рефлексивная устойчивость») подчеркивает устойчивость личности перед лицом неопределенности, позволяющую сохранять смысловую консистентность, не сводимую к догматизму. При этом «эмоционально-когнитивная пластичность» выступает как механизм адаптации, обеспечивающий способность

к критическому самоанализу и трансформации Я-концепции и подчеркивающий диалектическую природу развития личности как динамичной и одновременно устойчивой системы, способной к саморефлексии и трансцендентному саморазвитию.

Что касается развития личности в человекоцентричной парадигме, то акцент на осознанной активности и эмоционально-когнитивной пластичности имеет особое значение, поскольку предполагает преодоление ригидных стереотипов и развитие метапозиций, обеспечивающих способность к диалогическому взаимодействию с самим собой и внешней реальностью. Подобные свойства личности позволяют формировать устойчивость к стрессу и интегрировать противоречия, что критично в условиях быстрых социокультурных и технологических изменений общества. Таким образом, зрелая личность постоянно балансирует между стабильностью и изменчивостью, автономией и эмпатией, что можно рассматривать как динамическое равновесие, необходимое для формирования подлинной субъектности.

Закключение

Результаты настоящего исследования свидетельствуют о том, что личностная эффективность как показатель полноты субъектности и зрелости личности выходит за рамки традиционных параметров социального влияния или профессиональных достижений и включает глубокие процессы самоопределения, рефлексии и внутренней гибкости. Эффективность здесь понимается не просто как успешность во внешних действиях, а как гармоничное взаимодействие внутренних когнитивно-эмоциональных ресурсов с динамичными ценностными ориентациями и способностью к саморегуляции, что создает предпосылки для формирования личности, обладающей критическим отношением к своим установкам и открытостью к трансформации внутреннего мира.

Предложенная модель личностной эффективности, будучи операционализирована в рамках конкретного корпоративного

контекста, имеет определенные ограничения и задает методологический вектор для ее дальнейшей разработки. Одним из таких ориентиров является проверка устойчивости выявленной факторной структуры на более гетерогенных выборках, что позволит отделить инвариантное ядро конструкта от его ситуативных проявлений. Другим перспективным направлением представляется усиление комплексного характера оценки эффективности, который наряду с верифицированными в данном исследовании внутренними корпоративными параметрами мог бы включать стандартизированные шкалы субъективного благополучия и объективные показатели долгосрочной социально-психологической адаптации личности. Это углубило бы понимание личностной эффективности как интегрального показателя, связывающего операциональные достижения с экзистенциальной полнотой функционирования субъекта.

Тем не менее, выявление структуры личностной эффективности открывает перспективы для разработки системных программ развития, основанных на принципах целостного подхода к личности. Полученные данные позволяют перейти от общих тренинговых мероприятий к точечной работе с индивидуальными особенностями человека. В случае выявления доминирования компонента осознанной активности акцент делается на развитии рефлексивных практик и углублении смысловой работы, что способствует усилению способности к саморегуляции и целеполаганию.

Практическое значение полученных результатов выходит за рамки конкретных профессиональных контекстов и касается областей психологического сопровождения развития личности, педагогики, консультирования и личностного роста, где становится важным не только стимулирование отдельных качеств, но и системное формирование интегрированной модели личностной эффективности. Особое внимание следует уделять развитию рефлексивных способностей и эмоциональной интеллигентности как базисных компонентов

субъектности, а также переосмыслению традиционных ценностных ориентаций в сторону гибкости и открытости новому опыту. Именно такой комплексный подход может способствовать развитию личности, способной к самоуправлению и самотрансценденции в условиях сложной и быстро меняющейся социально-культурной среды.

Список источников

Асмолов, А. Г. (2024). Корпоративная культура: система подчинения или ключ к развитию каждого? *Образовательная политика*, 19(4), 8–12. <https://www.elibrary.ru/sqzxwc>

Бессокирная, Г. П. (2000). Факторный анализ: традиции использования и новые возможности. *Социология: Методология, методы, математические модели*, 12, 142–153. <https://www.elibrary.ru/pfbulr>

Калашникова, И. В., Несмеянов, Д. В., & Акимов, Д. В. (2025). Человекоцентричная парадигма управления: макро и микроуровень. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, 3, 147–155. <https://www.elibrary.ru/ejejxr>

Кожевникова, М. Н. (2020). Феномен субъектности: проблемы интерпретации. *Ценности и смыслы*, 6(70). <https://www.elibrary.ru/xsyajr>

Котелевцев, Н. А. (2019). Определение субъекта и субъектности в отечественной психологической науке. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, 3(51), 208–212. <https://www.elibrary.ru/qkedai>

Леонтьев, Д. А. (2023). Личностный потенциал: оптика психологии. *Образовательная политика*, 2(94), 20–31. <https://www.elibrary.ru/hzipfq>

Литау, Е. Я., & Сологуб, А. Н. (2024). Концепция человекоцентричности как основа цифровой и ценностной трансформации при управлении современными предпринимательскими проектами. *Экономика и управление*, 30(6), 728–739. <https://www.elibrary.ru/zvzyou>

Лощакова, А. Б. (2015). Структура и характеристика личной эффективности руководителя. *Научные исследования: от теории к практике*, 3(4), 149–152. <https://www.elibrary.ru/uzgzdf>

Маничев, С. А., Милетич, & М. П., Лепехин, Н. Н. и др. (2023). Русскоязычная версия «шкалы настройки работы» (Job Crafting Scale): психометрическая проверка, валидизация и перспективы использования. *Организационная психология*, 13(1), 92–116. <https://www.elibrary.ru/yuuxvc>

Панкратова, А. А., Корниенко, Д. С., & Люсин, Д. В. (2022). Апробация краткой версии опросника ЭМИН. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 19(4), 822–834. <https://www.elibrary.ru/hhdfai>

Рут, Е. И., & Августова, Л. И. (2017). Профессиональное благополучие сотрудников коммерческих организаций: критерии и методика оценки. *Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ*, 5, 72–78. <https://www.elibrary.ru/zvlnoz>

Самольянов, О. А. (2024). Принципы человекоцентричности в современной России: социально-философский анализ. *Социально-гуманитарные знания*, (3), 214–218. <https://www.elibrary.ru/bnboye>

Серый, А. В., & Яницкий, М. С. (2008). Ценностно-смысловая парадигма как методологическая основа оценки и прогнозирования развития личности. В И. С. Морозова (Ред.), *Личностное развитие: прогностические модели, факторы, вариативность* (с. 71–93). Томский государственный педагогический университет.

Слободчиков, В. И., & Исаев, Е. И. (1995). *Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности*. Школа-Пресс.

Смельцова, А. С., & Шукина, М. А. (2018). «Личностная зрелость руководителя»: разработка и первичная психометрическая проверка опросника. *Вестник Вятского государственного университета*, (2), 101–112. <https://www.elibrary.ru/xptyct>

Татенко, В. А. (1996). *Психология в субъектном измерении*. Просвіта.

Шварц, Ш., Бутенко, Т. П., Седова, Д. С., & Липатова, А. С. (2012). Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 9(2), 43–70. <https://www.elibrary.ru/qyxaeH>

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

ABSTRACT The article is devoted to the study of personhood effectiveness and its empirical operationalization within the human-centered paradigm, which serves as a conceptual reflection of the transition from adaptive compliance with external requirements to the individual's ability to function holistically with a conscious subjective position and semantic determination of activity. In the context of the lack of research identifying the structural and factorial composition of personhood effectiveness as a systemic formation that overcomes the limitations of classical concepts of personhood effectiveness, namely self-efficacy, personal effectiveness, and personal potential, the aim of this study was to empirically identify and verify its factor structure. Personhood effectiveness is understood as realized subjectivity — an external manifestation and result of the implementation of a subjective position in activity while maintaining integrity and well-being. Based on a sample of 107 respondents, contrasting models of personhood effectiveness organization were identified using cluster and factor analysis. The results of the study confirm that personhood effectiveness has an integrative nature, manifested in the dynamic interrelation of three key components: conscious activity, ensuring proactive self-regulation; Reflexive stability, which creates value-semantic stability; and emotional-cognitive plasticity, which allows for flexible adaptation to change. In contrast, the structure of personal inefficiency demonstrates systemic limitations expressed in emotional-social rigidity, imitative proactivity, and paradoxical autonomy. The obtained results indicate that personhood efficacy as an indicator of the fullness of subjectivity goes beyond external achievements and includes deep processes of self-determination, reflection, and internal flexibility, which opens up prospects for the development of systemic development programs based on the principles of a holistic approach to personality.

KEY WORDS personality, subjectivity, personhood effectiveness, well-being in activity, human-centered paradigm, awareness, emotional-cognitive plasticity

TO CITE Ivanova, O. V., & Malenova, A. Yu. (2025). Empirical Operationalization of the Personhood Effectiveness Model in the Human-Centered Paradigm (using young leaders' cases). *Educational Policy*, 22(3), 28–39

FUNDING The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation (RSF) No. 22-28-20307, <https://rscf.ru/en/project/25-28-20307/>, and a grant from the Omsk Region budget given as a subsidy, project No. G-16-s.

© Ivanova O. V., Malenova A. Yu., 2025

Received: 06.11.2025
Accepted: 20.11.2025
Date of publication: 20.12.2025

Bumpus, M. A., & Munchus, G. (1996). Values in the workplace: Diversity in meaning and importance. *International Journal of Value-Based Management*, 9, 169–194. <https://doi.org/10.1007/BF00440153>

Liu, Q., Wang, L., & Luo, M. (2025). When seeing is not believing: Self-efficacy and cynicism in the era of intelligent media. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04594-5>

Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (2005). *Resilience at work: How to succeed no matter what life throws at you*. AMACOM.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2023). Self-Determination Theory. In F. Maggino (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research*. Springer, Cham.

Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55(1), 151–158. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.151>

Suyatno, S., Pambudi, D. I., Wantini, W., Abdurrohman, A., & Mardati, A. (2022). The mediating role of meaning at work in promoting teacher commitment and reducing burnout. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.962163>

Townsend, M., & Romme, A. (2024). The emerging concept of the human-centered organization: A review and synthesis of the literature. *Humanistic Management Journal*, 9, 53–74. <https://doi.org/10.1007/s41463-024-00168-w>

Yang, Y. Y., & Delgado, M. R. (2025). The integration of self-efficacy and response-efficacy in decision making. *Scientific Reports*, 15, 1789. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-85577-z>

Empirical Operationalization of the Personhood Effectiveness Model in the Human-Centered Paradigm (using young leaders’ cases)

Olga V. Ivanova
postgraduate student, Department of General and Social Psychology, Dostoevsky Omsk State University (55-A, Mira Av., Omsk, Russian Federation, 644077), <https://orcid.org/0009-0004-0525-1471>, e-mail: 777.76@mail.ru

Arina Yu. Malenova
PhD in Psychology, Associate Professor, the Department of General and Social Psychology, Dostoevsky Omsk State University (55-A, Mira Av., Omsk, Russian Federation, 644077), <https://orcid.org/0000-0001-5778-0739>, e-mail: malyonova@mail.ru,

■ Оригинальная исследовательская статья / Research article

Представление о себе в настоящем и будущем: когда проводить психологический тренинг со студентами

Н. А. Пастернак

Школа антропологии будущего, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В статье ставится задача раскрыть потенциал личности на этапе перехода от юности к взрослости. Постулируется, что реализация этой задачи в немалой степени связана с диагностикой представления личности о своих качествах в настоящем и будущем. Констатируется, что неполное представление о себе и потенциале своего личностного развития будет барьером на пути самопознания. Формулируется задача исследования: выявить представления о себе в настоящем и будущем у студентов второго курса психологического вуза в Москве. Подчеркивается, что исследование в рамках конкретного высшего учебного заведения позволяет определить вектор конкретных психолого-педагогических воздействий в процессе обучения для формирования необходимых для получаемой профессии компетенций. Описывается исследование, в котором студенты с помощью 15 прилагательных описывали себя в настоящем и в будущем — через 10 лет. Представлены результаты, согласно которым, подавляющее большинство студентов идеализировали себя во время самоописания; около трети студентов описали себя как конформных людей, зависимых от мнения группы; около четверти студентов констатировали у себя высокую сензитивность, низкую толерантность к стрессу и желание избавиться от этих качеств; также студенты хотели бы в большей степени владеть гибкими коммуникативными навыками. Постулируется, что идеализация себя в процессе опроса связана как с эффектом социальной желательности, так и с неполным представлением о себе самом; выявленные представления о сензитивности и низкой стрессоустойчивости связаны с личными проблемами, побудившими молодых людей выбрать для обучения психологический вуз. Делается вывод о желательности расширения представления о себе в процессе психологического тренинга, описывается процедура его проведения. Констатируется, что выявление личностных особенностей студентов в любом вузе, готовящем специалистов по работе с людьми, целесообразно на начальных этапах обучения в плане определения особенностей последующего психологического сопровождения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА личностный потенциал, рефлексия личностных черт, образ будущего, психологический тренинг

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Пастернак, Н. А. (2025). Представление о себе в настоящем и будущем: когда проводить психологический тренинг со студентами. *Образовательная политика*, 22(3), 40–44



© Пастернак Н. А., 2025

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License. The content is available under a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 12.07.2025
Принята: 22.07.2025
Дата публикации: 20.12.2025

Нина Александровна ПАСТЕРНАК

к. псих. н., старший научный сотрудник, Школа антропологии будущего, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; доцент, Российский университет медицины Минздрава России (119602, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82/3), IstinaResearcherID: 844849, e-mail: nina.pasternak@yandex.ru

Введение

В условиях жизненной неопределенности попытка помочь личности на этапе перехода от отрочества к взрослости раскрыть свой потенциал является сверхважной задачей, которая стоит перед практическими психологами (Асмолов, 2025; Асмолов & Пастернак, 2023; Пастернак & Попов, 2024). Реализация этой задачи в немалой степени связана с диагностикой сильных и слабых сторон личности и оказанием психологической поддержки в случае необходимости.

Одна из граней исследования личности — рефлексия испытываемым своих личностных черт. При этом оценивать себя можно, ориентируясь либо на свой личный опыт или на «типичный» социальный образец — существующие в обществе нормы, правила, образцы социального поведения, — либо на то многообразие жизненных отношений, которое требует

от человека самых разных жизненных проявлений: в этом случае выявленный в процессе диагностики профиль личности будет более полным, разнообразным. Оценивать себя можно и исходя из сконструированного в индивидуальном сознании образа желаемого будущего: в стремительно меняющемся мире это один из механизмов сохранения устойчивости поведения (Асмолов, 2023). При этом под образом будущего понимается предвосхищение будущего, базирующееся на анализе прошлого опыта и особенностей ситуации в настоящем, что является основой вероятностного прогнозирования (Смирнов, 2016).

Данное понятие тесно связано с образом «потребного будущего», введенного в психологию Н. А. Бернштейном (Соколова, 2010) — представлением о результате деятельности, который еще не достигнут, а находится в процессе реализации.

По мнению Н. А. Бернштейна, «образ потребного будущего» направляет деятельность

в соответствии с вероятностным прогнозом развития событий в настоящем и будущем. Как только такой образ формируется в сознании человека, он организует свою деятельность в направлении претворения образа в реальность (Там же).

Образ будущего — понятие многоаспектное, включающее в себя, например, будущие качества личности. Наличие такого образа задает перспективу для саморазвития — стремления развить у себя те качества, которые кажутся наиболее социально предпочтительными.

Задача данного исследования

Выявить «типичные» представления студентов второго курса одного из психологических вузов Москвы о своих личностных качествах, существующие на сегодняшний день и в будущем — через

10 лет. Реализация данной задачи поможет наметить вектор психологической работы по расширению спектра возможных «неполных» представлений о себе самом и своем будущем.

Процедура и методы

В исследовании приняли участие 120 студентов второго курса психологического вуза: они с помощью 15 прилагательных описывали себя в настоящем и в будущем — через 10 лет. Данные прилагательные вводились в компьютерную автоматизированную систему ТЕЗАЛ (аббр. «ТЕЗаурус Автоматизированный Личностный»), которая на основании произвольного набора характеристик человека составляет его психологический портрет (Взорин, 2025; Шмелев, 2002; Шмелев и др., 1988). Данная система конвертирует словарный профиль в факторные системы. В нашем случае были выбраны профили BIG 5, 16PF, MMPI.

Результаты и их обсуждение

Опрос 120 студентов показал следующие результаты.

1. Подавляющее большинство студентов (88%), описывая себя, не представили ни одного «слабого места», кроме сензитивности (28%). То есть в данном случае мы столкнулись с феноменом идеализации себя, который может проявиться при любой психологической диагностике, искажая ее результаты. Случай, когда студент описывал себя как истеричную или очень тревожную личность, конфликтного или импульсивного человека и пр., в нашем опросе составили лишь 12%. Было это осознанным искажением или студенты действительно не рефлексируют свои «слабые места», сказать трудно. Однако полученные данные свидетельствуют в пользу того, что программа психологических тренингов для этих молодых людей должна включать в себя занятие на самооценку и экспертную оценку личностных качеств со стороны других лиц – сокурсников. Процедура оценки, конечно, не должна носить травмирующего характера.

2. По фактору BIG 5 «согласие – независимость» 28% студентов дали максимальное значение по высокому полюсу, описав себя как конформистов, зависимых от коллектива. 29% студентов приписали себе наличие этого качества в будущем – через 10 лет. Максимальное значение по низкому полюсу – готовность к конфликту и независимости от коллектива – приписали себе в настоящем 4%, а в будущем – 6% опрошенных. Это говорит о том, что в обыденном сознании опрошенных студентов представления о конформизме как о качестве личности в значительной степени сильны, а установки на конфронтацию с коллективом слабы.

3. По шкале I опросника Кеттелла (сензитивность) 28% опрошенных получили максимальное значение по данному фактору, признав у себя наличие такого качества, как эмоциональная чувствительность. Представив себя через 10 лет, только 11% опрошенных дали такие же результаты. Значит, осознанное желание стать более стрессоустойчивыми присутствует в сознании студентов, а психологические программы, направленные на развитие этого качества, востребованы и актуальны.

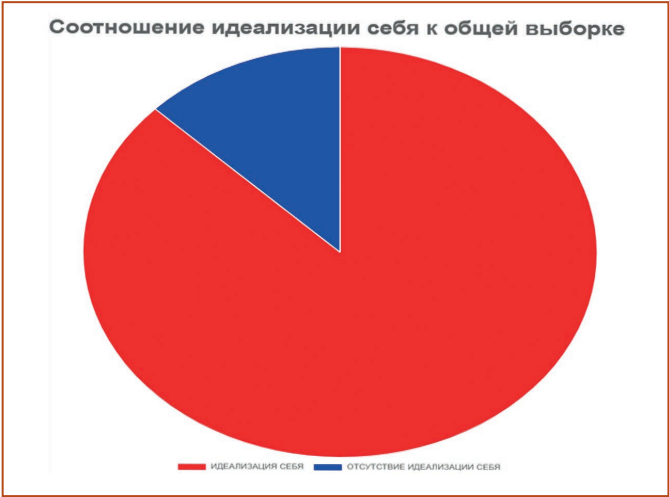


Рис. 1. Соотношение идеализации себя к общей выборке. Красный: идеализация себя, синий: отсутствие идеализации себя. Источник: разработано автором.
Pic. 1. The correlation between self-idealization and the overall sample. Red: self-idealization, blue: absence of self-idealization. Source: developed by the author.

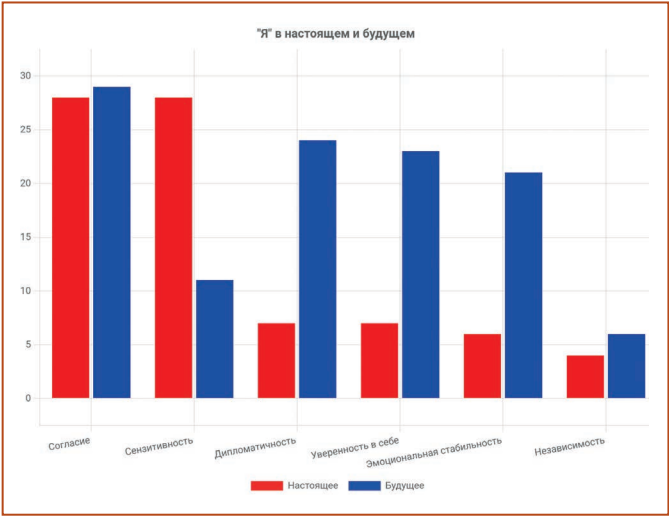


Рис. 2. «Я» в настоящем и будущем. Источник: разработано автором.
Pic. 2. The Self in the Present and the Future. Source: developed by the author.

Это подтверждается и результатом по шкале опросника Кеттелла Сила Эго: 6% студентов выделили у себя эмоциональную стабильность и стрессоустойчивость, а 21% хотели бы через 10 лет иметь это качество.

Тактичность, дипломатичность, гибкость в общении (шкала N в опроснике Кеттелла) признали у себя сейчас 7% опрошенных, хотели бы иметь это качество через 10 лет 24%. Уверенной манерой общения (фактор из Big 5) обладают сегодня 7% опрошенных, хотели бы стать такими 23%. Результаты представлены на рис. 1 и 2.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют в пользу того, что тренинги,

направленные на формирование «гибких навыков», вместе с тренингом, направленным на коррекцию самооценки в сторону большей адекватности, целесообразно включать в программу психологической подготовки студентов выбранного для исследования вуза. Вариант последнего тренинга представлен ниже.

Тренинг разрешения индивидуальных представлений о себе

Процедура проведения тренинга была следующей: студенты описывали себя с помощью не менее 15 прилагательных, после чего давали характеристики тем членам группы, которым было интересно узнать мнение сокурсников о своих личностных качествах. Если более половины членов группы указывали на наличие определенного качества у оцениваемого студента, то это качество ему приписывалось. В конце вся группа сформулировала портрет идеального с точки зрения востребованности в будущей профессии молодого специалиста. Все сформулированные прилагательные вносились на обработку в систему ТЕЗАЛ. Обратная связь от сокурсников была полезна для тех студентов, которые приписывали себе исключительно положительные характеристики или, напротив, видели у себя преимущественно слабые стороны.

Если автопортрет таких студентов несколько отличался от оценки сокурсников, то данный факт заставлял кого-то задуматься над тем, насколько адекватно он себя оценивает. Одни замечания студенты принимали, а другие отвергали, аргументируя свою точку зрения. В силу ограниченности количества учебных часов на проведение психологического тренинга в данном вузе отследить динамику представления студентов о себе после его проведения не представлялось возможным.

Обратной связью от студентов были следующие слова: «Почему таких занятий очень мало?». Кроме этого, студенты в письменной форме ответили на вопрос: «Что вам дал тренинг?». Были получены ответы: «лучше осознали свои сильные и слабые стороны», «обратная связь от сокурсников помогла увидеть себя с другой стороны», «полезно услышать о себе конструктивную критику», «полезно учиться давать своему другу конструктивную критику так, чтобы он не обиделся», «тренинг стимулировал процесс самопознания и саморефлексии», «тренинг помогает создавать атмосферу доверия в группе».

Нами было доложено руководству вуза о целесообразности проведения психологических тренингов на самопознание и отработку навыков стрессоустойчивости у студентов, продемонстрировавших потребность в данных мероприятиях.

В заключение можно констатировать, что оценка себя в настоящем и будущем по ряду личностных характеристик способствует актуализации процесса самопознания, помогая сделать жизнь более осознанной и сформулировать задачи для личностного развития.

Сам факт того, что будущие психологи указали на наличие у себя определенных психологических проблем, говорит о том, что они пришли в вуз, чтобы их решить. Это свидетельствует в пользу целесообразности выявления данных проблем на ранних ступенях обучения и решения их в процессе дальнейшей психологической подготовки. В ином случае на рынке труда окажутся специалисты, которые не смогли оказать психологическую помощь себе, но готовы оказывать ее другим.

Кроме этого, выявление личных особенностей студентов, чья профессиональная деятельность

САМ ФАКТ ТОГО, ЧТО БУДУЩИЕ ПСИХОЛОГИ УКАЗАЛИ НА НАЛИЧИЕ У СЕБЯ ОПРЕДЕЛЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ, ГОВОРИТ О ТОМ, ЧТО ОНИ ПРИШЛИ В ВУЗ, ЧТОБЫ ИХ РЕШИТЬ

Заключение

будет связана с работой с людьми, может проводиться в любом вузе с целью включения необходимых тренингов в рабочие программы по психологии.

Данные программы, совместно с мастер-классами и семинарами, посвященными управлению стрессом и развитию социального интеллекта, помогут сформировать те компетенции, которые необходимы специалистам для осуществления профессиональной деятельности.

Наряду с этим поддержка психологической службы вуза может оказать существенную помощь студентам как в решении их психологических проблем, так и в коррекции самооценки. Но первым этапом такой работы должна стать психологическая диагностика, пример которой приведен в данной статье.

Само составление психологического портрета студентов на начальных этапах обучения помогает учитывать уникальные для каждого вуза программы обучения и характер взаимодействия с обучающимися. Это позволяет при необходимости обсуждать с профессорско-преподавательским составом пути и методы адаптации студентов

к специфике образовательной среды данного учебного заведения.

Список источников

Асмолов, А. Г. (2023). *Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека*. Смысл.

Асмолов, А. Г. (2025). *Психология достоинства. Искусство быть человеком*. Альпина Паблишер.

Асмолов, А. Г., & Пастернак, Н. А. (2025). *Ребенок в культуре взрослых* (2-е изд.). Юрайт.

Взорин, Г. Д. (2025). ТЕЗАЛ. *Научно-образовательный портал «Большая российская энциклопедия»*, 1.

Пастернак, Н. А. (2023). Интеллект и личность: практическая психология образования. *Образовательная политика*,1(93), 40–45. <https://elibrary.ru/ysczkwy>

Пастернак, Н. А., & Попов, А. А. (2024). Самопознание в юности как средство преадаптации к взрослости. *Образовательная политика*, 3(99), 42–48. <https://elibrary.ru/OCKZZT>

Смирнов, С. Д. (2016). Прогностическая направленность образа мира как основа динамического контроля неопределенности. *Психологический журнал*, 37(5), 5–13. <https://elibrary.ru/WMZJLP>

Соколова, Л. В. (2010). *Ухтомский А. А. и комплексная наука о человеке*. Издательство Санкт-Петербург.

Шмелев, А. Г. (2002). *Психодиагностика личностных черт*. Речь.

Шмелев, А. Г., Похилько, В. И., & Козловская-Тельнова, А. Ю. (1988). *Практикум по экспериментальной психосемантике. Тезаурус личностных черт*. Издательство Московского университета.

Self-Views in the Present and Future: When to Conduct Psychological Training with Students

Nina A. Pasternak
Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, the School of Future Anthropology, Institute of Public Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Associate Professor, Russian University of Medicine, Ministry of Health of Russia (82/3, Vernadskogo Avn., 119602, Moscow, Russian Federation), IstinaResearcherID: 844849, e-mail: nina.pasternak@yandex.ru

ABSTRACT The task is to reveal the potential of a personality at the stage of transition from adolescence to adulthood. It is postulated that the realization of this task is largely related to the diagnosis of a person's perception of his qualities in the present and future. It is stated that an incomplete understanding of oneself and the potential of one's personal development is a barrier to self-knowledge. The aim of the study is to identify the ideas of self in the present and future among second-year students of the Moscow University of Psychology. It is emphasized that research within a particular university makes it possible to determine the vector of specific psychological and pedagogical influences in the learning process in order to form the competencies necessary for the profession. A study is described in which students used 15 adjectives to describe themselves in the present and in the future – in 10 years. The results are presented, according to which the vast majority of students idealize themselves during self-description, about three times.

KEY WORDS personal potential, reflection of personality traits, image of the future, psychological training

TO CITE Pasternak, N. A. (2025). Self-Views in the Present and Future: When to Conduct Psychological Training with Students. *Educational Policy*, 22(3), 40–44

© Pasternak N. A., 2025

Received: 12.07.2025
Accepted: 22.07.2025
Date of publication: 20.12.2025



■ Теоретико-эмпирическая статья/ Empirical research article

Психология взросления в цифровом мире. Ориентировка и не только

Т. Д. Марцинковская

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Целью теоретико-эмпирической статьи является анализ работ А. В. Запорожца и его вклад в современное понимание роли ориентировки в развитии ребенка. В статье раскрывается значение творчества А. В. Запорожца для понимания трендов взросления в меняющемся мире. Современное общество ставит новые вызовы и перед психологической наукой, и перед молодыми людьми. Этими вызовами являются транзитивность, изменчивость и неопределенность мира, а также множественность контекстов взросления в цифровой среде. Методами являются: историко-герменевтический анализ работ А.В. Запорожца; опросники и эксперимент, направленный на изучение исполнительских функций. Автором статьи доказывается, что одним из важнейших открытий А. В. Запорожца является понятие ориентировочного действия. Материалы исследований ориентировки не теряют значения для когнитивного и личностного развития, а также для социализации в текущей ситуации. Раскрываются наиболее значимые аспекты научных изысканий Запорожца и его сотрудников. Выделяются стороны ориентировки и этапы ее формирования у детей, в модифицированном виде сохраняющие актуальность и в настоящее время. Описываются особенности ориентировки у детей при взаимодействии с гаджетами. Раскрывается изменение образа предметов, помогающего в их дифференцировке и оперировании с ними. Описывается роль ориентировки в информационном потоке, являющемся одним из ведущих факторов социализации. Анализируется помощь гаджетов и искусственного интеллекта в формировании адекватной ориентации в сложном мире, в том числе в интернет-пространстве. Показывается влияние ориентировочных действий на развитие креативности в подростковом и юношеском возрасте. Раскрываются особенности эмоциональной связи при коммуникации с искусственным интеллектом и гаджетами, а также изменение характера общения в социальных сетях и передачи и распространения эталонов поведения, в частности оценки себя и отношения к рискованному поведению. Полученные в эмпирических исследованиях материалы дают основания для вывода о том, что работы А. В. Запорожца и его сотрудников по изучению живого действия и ориентировки в нем не теряют значения в новой ситуации когнитивного и личностного развития подрастающего поколения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА живое действие, ориентировка, детерминанты взросления, цифровое общество

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Марцинковская, Т. Д. (2025). Психология взросления в цифровом мире. Ориентировка и не только. *Образовательная политика*, 22(3), 46–52



© Марцинковская Т. Д., 2025

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License. The content is available under a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 10.10.2025
Принята: 14.10.2025
Дата публикации: 20.12.2025



Татьяна Давидовна МАРЦИНКОВСКАЯ

д. псих. н., профессор; заведующая, лаборатория психологии подростка, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований; профессор, кафедра психологии личности, Институт психологии, Российский государственный гуманитарный университет; декан, факультет общей и клинической психологии, Московский институт психоанализа (221170, РФ, Москва, Кутузовский пр., 34/14), <https://orcid.org/0000-0003-2810-2554>, e-mail: tdmartsin@gmail.com

Введение

Главными вызовами современного взросления считаются цифровизация общества и транзитивность. Последняя определяет не только изменчивость и неопределенность мира, но и множественность контекстов взросления и социализации детей и подростков. Так называемая текучая социализация связана с латентным периодом реализации полученных норм и эталонов поведения.

Такое состояние общества и такая ситуация социального развития молодежи актуализируют положения теории А. В. Запорожца и его идеи о новых тенденциях становления детства и формирования действий, обеспечивающих позитивное созревание личности. В то же время изменчивая и неопределенная ситуация требует правильной ориентировки для того, чтобы деятельность была успешной.

Это ставит на первый план именно положения А. В. Запорожца об ориентировочном действии. Перефразируя В. П. Зинченко, можно сказать, что у А. В. Запорожца ориентировка рассматривалась как живое действие. Эмоциональное отношение к живому ориентировочному действию очень важно и для когнитивного развития, и для социализации в цифровом мире. Поэтому, прежде чем говорить о современности, рассмотрим некоторые основные идеи ученого.

Проблема ориентировочного действия

Одним из ведущих мотивов творчества А. В. Запорожца было изучение становления произвольных движений, овладения человеком поведением и способностью регулировать свои

действия для достижения поставленных целей. Недаром одно из основных его произведений называется «Развитие произвольных движений». Важно подчеркнуть, что для А. В. Запорожца важным элементом развития произвольности было овладение эмоциями, которые во многом превращались в регуляторы личного действия. С этой точки зрения произвольное и личное действие оказывались синонимами, что связывало формирование активности и личности в единое целое. В. П. Зинченко (2007) справедливо подчеркивал, что «от субъектности действия А. В. Запорожец пришел к проблеме личностных установок,

к проблеме «моторика и личность», обсуждением которой заканчивается его замечательная книга «Развитие произвольных движений»».

Не менее важен тот факт, что действие для А. В. Запорожца не только было реакцией на стимул, но и тесно связывалось с образом, который действительно являлся регулятором движений, лежащих в его основе. То есть в образ входят

и действия, которые в конкретной ситуации должны быть реализованы. В. П. Зинченко (2007) подчеркивал, что «Впервые в мировой литературе он [А. В. Запорожец] включил образ ситуации в образ действия, т. е. своего рода чувственную ткань в биодинамическую ткань движения, двигательного акта». Это соединение образа и действия в ориентировке наглядно подтвердилось в современных исследованиях, о которых будет сказано ниже.

Естественно, что такой подход потребовал рассмотрения индивидуальных особенностей формирования ориентировочных действий. В исследовании этого вопроса А. В. Запорожец (1986) ссылался на Б. М. Теплова и В. Д. Небылицына, говоря о том, что в их работах нашли подтверждение данные, свидетельствующие о связи некоторых индивидуальных особенностей ориентировочных рефлексов

ЕСЛИ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
ДЕЙСТВИЯ С ПРЕДМЕТАМИ
И ОРИЕНТИРОВКА В ИХ
СВОЙСТВАХ ОСТАЮТСЯ
ВЕДУЩИМИ, ТО ДЛЯ ПОДРОСТКОВ
ГЛАВНЫМ СТАНОВИТСЯ
ОРИЕНТИРОВКА В ПОСТУПАЮЩЕМ
ИНФОРМАЦИОННОМ ПОТОКЕ

с типологическими особенностями нервной системы.

Говоря об этапах становления ориентировки, А. В. Запорожец подчеркивал как значение ситуации, так и важность инструкции. Под влиянием инструкции «ориентировочные реакции начинают складываться в систему, соответствующую ... особенностям исследуемого объекта... Таким путем складывается образ, акцептирующий последующие действия, предвосхищающий не только результаты, но и пути осуществляемых движений» (Запорожец, 1986).

Последнее, на чем важно остановиться, говоря об ориентировочном действии, — это роль мотива при осуществлении действий с предметами. Организующая и структурирующая роль мотивации при выполнении осмысленного задания была исследована А. В. Запорожцем при изучении восстановления движений. Он отмечал, что, когда больному давали задание развести большой и указательный пальцы, расстояние между ними не превышало 10–15 мм. «Однако при задаче взять предмет, значительно превышавший указанный размер по толщине (30 и даже 40 мм), больной выполнял требуемое движение» (Запорожец, 1986).

Возможно, именно высокая мотивация при работе с гаджетами повышает и ориентировку, и выполнение когнитивных задач у современных детей и подростков.

Новые и старые закономерности

Уже первые исследования познавательного развития детей показали, что они легко переносят ориентировку, сформированную во время работы с планшетом, на другие обучающие предметы, в том числе на бумажные книги. Можно предположить, что в этом случае проявляется открытый в работах А. В. Запорожца и его коллег эффект сформированной и обобщенной ориентировки на образ, который отображает объект информации визуального типа, носящей как развлекательный, так и познавательный характер.

Представляется, что в данном случае проявляется и эффект ориентировки,

сформированной при обучении орудийным действиям (Запорожец, 1986). Этот эффект связан с движениями, определяемыми не только логикой действия орудия, но и логикой внутренней динамики движения руки. А сигналом выступает обобщенный образ бумажной или электронной книги.

Но не все закономерности ориентировочной деятельности, относящиеся к распознаванию сложных образов, остались неизменными. Например, и гештальтпсихологи (К. Коффка), и А. В. Запорожец отмечали, что дифференцировать образы и фигуры на расстоянии, с помощью зрительной ориентировки, младшие дошкольники еще не могут. В то же время даже простое наблюдение за тем, как современные дети взаимодействуют с гаджетами и сложными пультами управления, опровергает это утверждение. Уже двух- и трехлетние дети не только включают телевизоры и компьютеры, но даже различают сигналы сложных приборов, например автомобилей.

По-видимому, сложный гештальт в этом случае дифференцируется и переструктурируется не только намного раньше определенного возраста, но и по-другому. Образ предмета и образ действия здесь становятся едиными, а дифференциация сложного образа и действие с воспринимаемым предметом происходят практически одновременно. Это и дает ребенку возможность выделять информативные точки в образе гаджета (или панели управления им) и успешно использовать различные пульты. В настоящее время в нашей лаборатории проводятся исследования, направленные на изучение данного феномена.

Но если для дошкольников действия с предметами и ориентировка в их свойствах остаются ведущими, то для подростков главным становится ориентировка в поступающем информационном потоке (Андреева & Преображенская, 2023; Марцинковская & Преображенская, 2020).

В последние три года мы проводим мониторинг изменений в структуре информационной идентичности и уровне выраженности синдрома упущенной выгоды у младших (12–14 лет) и старших (14–16 лет) подростков.

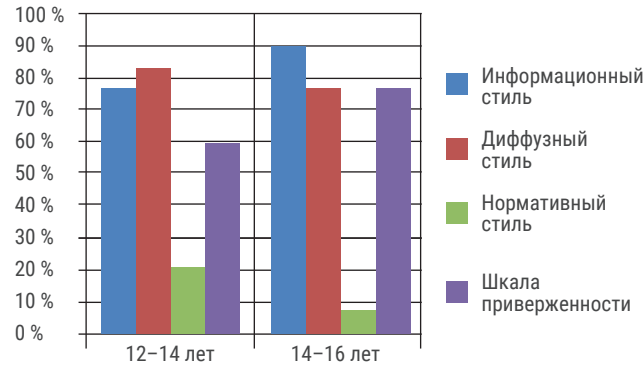


Рис. 1. Информационная идентичность.
Источник: разработано автором.
Fig. 1. Information identity. Source: developed by the author.

Напомню, что, с точки зрения М. Берзонски, в структуре информационной идентичности выделяются три стиля: информационный, диффузный и нормативный, — а также шкала приверженности выбранному стилю (Berzonsky, 1992). Классифицировать и структурировать информацию, исходя из своих интересов, помогает именно информационный стиль.

Обращает на себя внимание тот факт, что больше всего за последнее время вырос процент молодых людей, предпочитающих информационный стиль (рис. 1). В то же время у младших подростков пока еще незначительно доминирует диффузный стиль, то есть стремление не столько отобрать нужную информацию, сколько откликнуться на последнюю новость или сообщение, о котором говорили приятели. При этом именно у младших подростков все еще присутствует желание найти «правильную», нормативную информацию. Наиболее важна для понимания значения информации для ориентировки в окружающем мире приверженность уже выбранному стилю поиска и структурирования информационного потока. Именно выбранный

стиль помогает подросткам легче разбираться в объеме новостей.

Для понимания роли ориентировки в изменчивом мире важно отметить рост числа людей, боящихся пропустить какую-либо новость (феномен FoMo¹). Мы специально выбрали именно этот аспект фаббинга², чтобы уточнить, что считается наиболее важным для подростков при использовании гаджетов (Полева, 2023; Марцинковская, 2023).

Мы видим, что боязнь пропустить информацию постоянно растет, при этом у старших подростков стремление узнать новости выражено более ярко (рис. 2). Видимо, речь идет о более осознанном понимании изменчивости/транзитивности не только большого, но и малого окружения, что стимулирует стремление к постоянному обмену информацией и получению новых сообщений.

Еще один факт, доказывающий важность ориентировки в цифровом мире, связан со спецификой работы исполнительных функций³.

Оказывается, что при высоком уровне интеллектуального развития существенно уменьшаются различия практически во всех

1 **FoMo** (англ. Fear of missing out; сокр. FoMo) — тревожное психическое состояние, когда человек боится пропустить интересное или важное событие.

2 **Фаббинг** (англ. phubbing; от англ. phone — «телефон» и snubbing — «пренебрежительное отношение») — привычка постоянно отвлекаться на свой гаджет во время разговора с собеседником.

3 **Исполнительные функции** (англ. executive functions) — система высших когнитивных процессов, которая позволяет управлять вниманием, эмоциями и действиями для достижения целей. Включает в себя планирование, организацию, самоконтроль, рабочую память, когнитивную гибкость и умение адаптироваться к новым условиям.

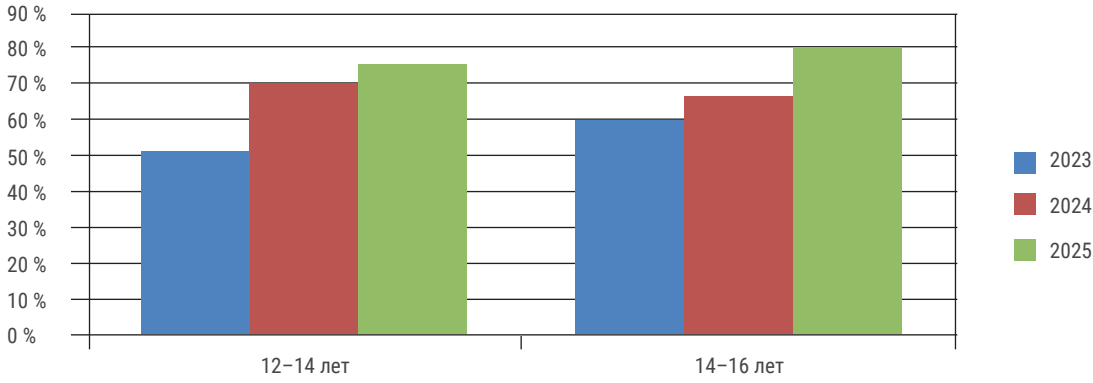


Рис. 2. Уровни FoMo по годам в зависимости от возраста. Источники: Полева, 2023; Марцинковская, 2023.
Fig. 2. FoMo levels per year by age. Sources: Полева, 2023; Марцинковская, 2023.

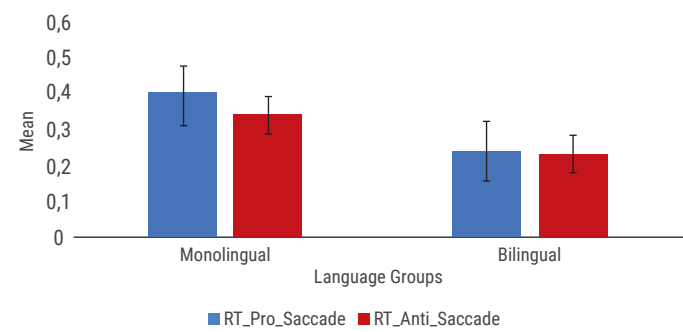


Рис. 3. Исполнительные функции.
Источник: Pshonkovskaya & Ballieux, 2021.
Fig. 3. Executive functions.
Source: Pshonkovskaya & Ballieux, 2021.

исполнительных функциях, даже в гибкости и рабочей памяти, кроме ориентировки. Полученные в работе английских коллег (Pshonkovskaya & Ballieux, 2021) данные не выявили явных когнитивных преимуществ у билингвов. Однако двуязычные дети действительно превзошли одноязычных сверстников по времени реакции (reaction time, RT) в задаче на саккады (рис. 3–4).

Еще более наглядные данные о роли ориентировки при решении задач были получены при изучении роли гаджетов и феномена «блуждания мыслей» (Пшонковская & Марцинковская, 2024). В трех сериях проводилось сравнение эффективности решения задач с несколькими вариантами перерывов в ходе испытаний. Как оказалось, ориентировка в задачах при свободной работе с гаджетом существенно повышает число задач, решенных после перерыва. Более детальное изучение разных исполнительных функций показало, что основные отличия были выявлены именно в ориентировке ($F(2, 72) = 79,266, p < 0,001$).

Если изучение ориентировки в разных видах действий, в том числе моторных

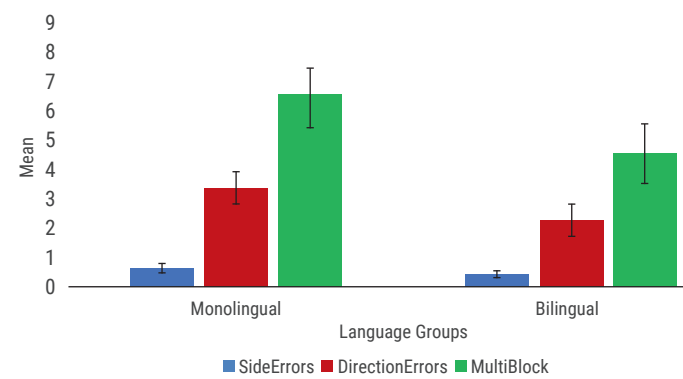


Рис. 4. Данные о моно- и билингвах.
Источник: Pshonkovskaya & Ballieux, 2021.
Fig. 4. Data on mono- and bilinguals.
Source: Pshonkovskaya & Ballieux, 2021.

и когнитивных, успешно проводится в течение длительного времени, то ориентировка в процессе социализации исследована значительно меньше.

Социализация и личность

Вопрос о роли ориентировочного действия в цифровом мире можно связать, в первую очередь, со становлением общения в социальных сетях. Закономерно, что, предъявляя разные образы Я, формируя разные желаемые и идеальные идентичности в разных постах и на разных платформах, люди хотят ориентироваться и в меняющихся требованиях, и в эталонах и критериях оценки себя и окружающих. Недаром концепция И. Гофмана (2021) стала в последнее время одной из наиболее востребованных. В центре внимания находятся его идеи о театральной идентичности и представления о скрытой идентичности, связанной со стигматизацией собственного Я.

Несколько лет назад активность общения в социальных сетях начала падать. Особенно резко сократилось число постов и фотографий, посвященных времяпрепровождению, посещению различных мест и мероприятий. Стало меньше упоминаний даже еды, которая долгое время была одной из центральных тем публикаций. Возможно, это связано с развитием большей осознанности и снижением иммерсии в сети, что свидетельствует и о сформированной ориентировке (Марцинковская, Полева & Хорошилов, 2024). Возможно, осознанность и осмысленная ориентировка при выборе друзей привели к тому, что у молодежи вообще снижается стремление к общению. Показатель «пренебрежение общением» достоверно более выражен в юности (18–25 лет) по сравнению с ранней взрослостью (26–35 лет) ($U=403,00, p=0,0141$). Особенно заметно падение интереса к социальным сетям среди подростков и молодых взрослых — тех, кто раньше проводил в онлайн больше всего часов. Теперь средний пользователь в развитых странах проводит в соцсетях около 2 часов 20 минут в день, что на 10% меньше, чем два года назад (Полева, 2025). С уменьшением данного вида

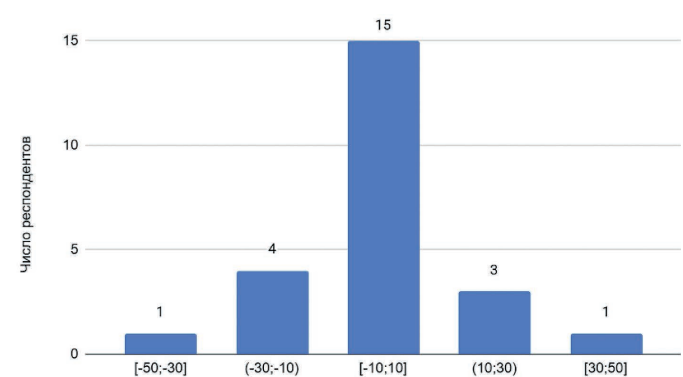


Рис. 5. Склонность к риску. Источник: Алексеев, 2024.
Fig. 5. Propensity to risk. Source: Алексеев, 2024.

психодинамические профили оказывают возрастающее влияние на развитие именно в цифровом мире. Однако эти данные нуждаются в дальнейших исследованиях.

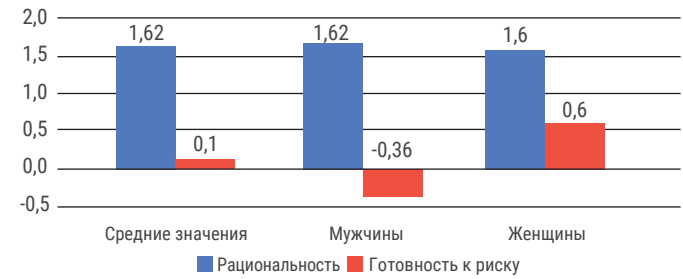


Рис. 6. Рациональность и готовность к риску в зависимости от пола. Источник: Алексеев, 2024.
Fig. 6. Rationality and readiness for risk depending on gender. Source: Алексеев, 2024.

Заключение

Анализ работ А. В. Запорожца, посвященных проблеме произвольных движений и ориентировки в их организации, показывает, насколько они значимы для понимания современного состояния когнитивной деятельности и ориентации в транзитивном мире. Неопределенность и изменчивость ситуации детерминируют необходимость адекватного понимания и образов предметов, и отношений между людьми, и эталонов и ценностей поведения и самореализации. Поэтому необходимо учитывать опыт исследований живого действия и ориентировки, проведенных школой А. В. Запорожца. Но обращение к этим работам не должно сводиться к их копированию. Полученные в наших исследованиях материалы, раскрывающие значение ориентировки для формирования познавательной активности детей и подростков, особенно для ориентировки

активности происходит дифференциация каналов цифровой коммуникации, возникает «интернет для своих» (например, Cozy Web⁴) (Там же). О важности ориентировки в осознании себя говорит и рост осознанности (Марцинковская, Полева & Хорошилов, 2024) в понимании своего внутреннего мира и будущего.

Последние данные о взаимодействии молодых людей с искусственным интеллектом (ИИ) показывают, что в некоторых случаях ИИ может заменить реального приятеля (Хашутогова, Березнер & Поддьяков, 2025). Преимуществом ИИ становится не только то, что он всегда рядом, но и более закрытый для посторонних формат общения. Уже маленькие дети воспринимают ИИ как помощника.

Подростки чаще всего обращаются к ИИ как к другу, с которым можно поделиться проблемами и который может помочь их решить (Хашутогова & Березнер и др., 2025; Марцинковская & Стрижевский, 2025). По-видимому, такое общение несколько снижает неуверенность и облегчает чувство одиночества у многих подростков. Однако, как показывают данные клинических психологов, количество депрессий и попыток суицидов в этой возрастной группе не уменьшается.

Последнее, на что хочется обратить внимание, — это изменение содержания Wellness⁵ (Алексеев, 2024). В настоящее время молодые люди акцентируют внимание не столько на образцах поведения, сколько на рефлексии своего эмоционального состояния. Интерес к собственным переживаниям и стремление получать удовольствие от жизни привели к падению интереса к острым ощущениям и рискованному поведению (рис. 5–6).

Полученные в приведенных исследованиях материалы показывают, что у юношей и девушек намного больше, чем у людей зрелого возраста, выражена связь поведения и идентичности с индивидуальными особенностями. Можно предположить, что

4 **Cozy Web:** неофициальный термин для обозначения части интернета, где общение происходит в небольших, закрытых или полужакрытых пространствах — групповых чатах, частных каналах, рассылках, локальных сообществах.

5 **Wellness** (от англ. *well-being* — «благополучие») — это комплексная концепция здорового образа жизни, которая фокусируется на поддержании гармонии между физическим, ментальным и духовным состоянием человека.

в современном многоаспектном мире, доказывают важность переструктурирования подхода к пониманию процесса ориентировки. Живое действие предполагает модификацию представлений о нем в новой ситуации и в новых детерминантах процесса взросления.

Список источников/References

Алексеев, В. Д. (2024). К вопросу об индивидуальных и личностных факторах формирования рискованного поведения. *Новые психологические исследования*, 4(4), 185–212. <https://www.elibrary.ru/maxhxy>

Андреева (Голубева), Н. А., & Преображенская, С. В. (2023). Трансформации стилей идентичности в цифровом обществе. *Новые психологические исследования*, 3(3), 90–107. <https://www.elibrary.ru/gvlwut>

Гофман, И. (2021). *Представление себя другим в повседневной жизни*. Питер.

Запорожец, А. В. (1986). Развитие произвольных движений.

В В. В. Давыдов, В. П. Зинченков, *Избранные психологические труды* (Т. 2). Педагогика.

Зинченко, В. П. (2007). А. В. Запорожец. Становление психолога. *Выдающиеся психологи Москвы* (с. 273–283). Психологический институт РАО.

Марцинковская, Т. Д. (2023). Цифровая повседневность в хрупком и изменчивом мире. *Новые психологические исследования*, 3(4), 10–28. <https://www.elibrary.ru/zhvzsc>

Марцинковская, Т. Д., Полева, Н. С., & Хорошилов, Д. А. (2024). *Психология повседневности*. МИП.

Марцинковская, Т. Д., & Преображенская, С. В. (2020). Информационная социализация студентов в транзитивном мире. *Вопросы психологии*, 3, 45–55. <https://www.elibrary.ru/ogaepk>

Марцинковская, Т. Д., & Стрижевский, К. А. (2025). Искусственный интеллект — субъект или объект? *Новые психологические исследования*, 5(3), 54–74. <https://www.elibrary.ru/pyzozu>

Полева, Н. С. (2023). К проблеме иммерсивности реальных и виртуальных пространств. *Новые психологические исследования*, 3(3), 30–53. <https://www.elibrary.ru/eohokp>

Полева, Н. С. (2025). Психологические аспекты трансформации цифрового пространства. *Новые психологические исследования*, 5(1), 56–79. <https://www.elibrary.ru/tyyoht>

Пшонковская, П. Р., & Марцинковская, Т. Д. (2024). Феномен «блуждание ума» и взаимодействие со смартфоном: влияние на контроль внимания и время реакции. *Новые психологические исследования*, 4(1), 99–126. <https://www.elibrary.ru/mppnom>

Хашутогова, У. П., Березнер, Т. А., & Поддьяков, А. Н. (2025). Цифровой театр абсурда: могут ли нейросети поставить новую научную проблему перед психологией? Кейс-сравнение ChatGPT и DeepSeek. *Новые психологические исследования*, 5(3), 100–125. <https://www.elibrary.ru/ctyzma>

Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Personality*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00273.x>

Pshonkovskaya, P., & Ballieux, H. (2021). The effect of bilingualism on executive functioning in young adults: An eye-tracking study. *New Psychological Research*, 4, 47–70. https://doi.org/10.51217/npsyresearch_2021_01_04_03

The Psychology of Growing Up in the Digital World. Orientation and More

Tatyana D. Martsinkovskaya
PhD in Psychology, Head, Laboratory of Adolescent Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Professor, Department of Personality Psychology, Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities; Dean, Faculty of General and Clinical Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis (34–14, Kutuzovsky Ave., 121170, Moscow, Russian Federation), <https://orcid.org/0000-0003-2810-2554>, e-mail: tdmartsin@gmail.com

ABSTRACT The article explores the significance of A. V. Zaporozhets’s creativity for understanding the trends of growing up in a changing world. Contemporary society poses new challenges for both psychological science and young people. These challenges include the transitivity, variability, and uncertainty of the world, as well as the multiplicity of contexts for growing up in the digital environment. It is argued that one of A. V. Zaporozhets’s most important findings was the concept of orienting action. The materials of his research on orientation remain relevant for both cognitive and personal development and socialization in the modern world. The most significant materials which were worked out by Zaporozhets and his colleagues are revealed. The aspects of orientation and the stages of its development in children which, in modified form, remain relevant today are highlighted. The article describes the characteristics of orientation in children interacting with gadgets, as well as the changing image of objects that facilitate their differentiation and manipulation. The role of orientation in the information flow, which is one of the leading factors of socialization in the modern world, is revealed. In the article it analyzes how gadgets and AI contribute to the development of adequate orientation in a complex world, including the internet. It demonstrates the influence of orientation actions in the development of creativity in adolescence and young adulthood. It explores the characteristics of emotional attitude to the AI and gadgets in communication with them, as well as changes in social media interactions and the transmission and dissemination of behavioral standards, particularly self-assessment and attitudes toward risky behavior. It concludes that the works of A. V. Zaporozhets and his colleagues in studying living action and orientation in its formation remain relevant in the new context of cognitive and personal development of the younger generation.

KEY WORDS living action, orientation, determinants of growing up, digital society

TO CITE Martsinkovskaya, T. D. (2025). The Psychology of Growing Up in the Digital World. Orientation and More. *Educational policy*, 22(3), 46–52

© Martsinkovskaya T. D., 2025

Received: 10.10.2025
Accepted: 14.10.2025
Date of publication: 20.12.2025

■ Редакционная статья / Editorial article

Что мы помним о ФГОС дошкольного образования?

Владимир Кудрявцев
Московский институт психоанализа. Москва, Россия

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Кудрявцев, В. Т. (2025). Что мы помним о ФГОС дошкольного образования? *Образовательная политика*, 22(3), 53–54



© Кудрявцев В. Т., 2025
Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 25.10.2025
Принята: 01.11.2025
Дата публикации: 20.12.2025



Владимир Товиевич КУДРЯВЦЕВ
д. псих. н., профессор, Московский институт психоанализа, Московский государственный психолого-педагогический университет; заместитель главного редактора, журнал «Культурно-историческая психология» (129226, РФ, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4/1), <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail: kudryavcevvt@mgpu.ru

школы Запорожца. ФГОС позволил не просто сохранить это наследие, но и заставить его работать в дошкольном образовании всей страны. Принимался стандарт не сразу и не просто (мы помним бурные обсуждения 2010-х), но в итоге был осмыслен и принят «дошколкой».

Создатели дошкольного ФГОСа имели дело с задачей, с которой не сталкивались разработчики других образовательных стандартов. Новый на тот момент Закон об образовании в РФ 2013 года придал дошкольному образованию статус исходного уровня общего образования, хотя и не обязательного. Не все тогда поняли (да и сегодня не понимают!), что речь, по

сути, идет о создании нового фундамента образовательной системы, и площадкой для ее строительства призван стать детский сад. А сама эта система должна быть в корне преобразована под интересы детей, подростков и юношества, коль скоро всякое образование создает условия для их развивающей поддержки взрослым сообществом. Иначе это не образование.

«Дошkolка» получила новый узаконенный статус, но на управленческом уровне этим все и закончилось. Школа, как и раньше, стала поглощать ДОО, но уже «законосообразно». Особенно это стало заметно позже, когда сады начали входить в состав образовательных центров: прекрасная идея оказалась реализована с точностью до наоборот, хотя у авторов ФГОС было вполне определенное стратегическое видение того, как решать эту проблему.

Принцип разнообразия детства и вариативности дошкольного образования был положен в основу ФГОС не в угоду тогдашним умонастроениям в педагогической сфере. Он отражает необходимость считаться с реалиями жизни. Разнообразие детства может войти в образование именно через ворота детского сада, который живет не по укладу учебного заведения, где преобладают псевдошкольные занятия, кажущиеся взрослым значимыми и пригодными для того, чтобы отчитаться перед чиновниками.

What do we remember about the Federal State Educational Standard of pre-school education?

Vladimir T. Kudryavtsev
PhD in Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology and Education; Deputy chief editor of the magazine “Cultural-Historical Psychology” (4/1, 2nd Selskokhozyaistvenny Ave., 129226, Moscow, Russian Federation), <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>, e-mail kudryavcevvt@mgpu.ru

TO CITE Kudryavtsev, V. T. (2025). What do we remember about the Federal State Educational Standard of pre-school education? *Educational Policy*, 22(3), 53–54

© Kudryavtsev V. T., 2025

Received: 25.01.2025
Accepted: 01.11.2025
Date of publication: 20.12.2025

Запорожец говорил о «специфически детских видах деятельности», которые ребенок может построить лишь в соавторстве со взрослым самыми разными способами. Условия для их реализации намечены во ФГОСе.

Здесь крайне опасным видится то, что соратник и соученик Александра Владимировича Запорожца по школе Выготского Даниил Борисович Эльконин назвал «ранним замыканием функциональных систем»: это когда мы переставляем условную «пирамиду» образования (хотя она не совсем — и даже совсем не — «пирамида») с основания на вершину. Будет ли такая конструкция

устойчивой, особенно если ее постоянно нагружать? Ценность дошкольного образования определяется самоценностью детства, о которой писал Запорожец и которая воплощается в детско-взрослом сотворчестве. Зайдите в любой хороший сад — и увидите: именно этим сотворчеством и заняты дети и педагоги, даже если они не читали Запорожца. Садик и есть

«дом детско-взрослого сотворчества». Таким, кстати, его видел основоположник дошкольного образования, автор термина «детский сад» Фридрих Фребель, убежденный сторонник «деятельностной философии».

Именно поэтому ФГОС нашел отклик в делах, умах и сердцах. Именно поэтому строить новые образовательные стратегии можно лишь с опорой на него.

ЦЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ САМОЦЕННОСТЬЮ ДЕТСТВА, О КОТОРОЙ ПИСАЛ ЗАПОРОЖЕЦ И КОТОРАЯ ВОПЛОЩАЕТСЯ В ДЕТСКО-ВЗРОСЛОМ СОТВОРЧЕСТВЕ

■ Оригинальная исследовательская статья / Original research article

Принцип амплификации в отношении трудовой деятельности детей и подростков

Е. И. Захарова, А. И. Салова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В статье обсуждается актуальность предложенного А. В. Запорожцем принципа амплификации детского развития. Показано, что на данный момент идея обогащения репертуара форм активности детей и подростков, создающая условия для их успешного и всестороннего развития, реализована далеко не полностью. Приведены результаты эмпирического исследования представлений о содержании трудовой деятельности современных подростков и их отношения к труду. Обследование 884 подростков показало, что в их жизни трудовая деятельность представлена чрезвычайно ограничено, что не дает им возможности составить полные и адекватные представления о ее содержании и значении. В то же время зафиксировано позитивное отношение подростков к труду.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА амплификация, трудовая деятельность, подросток, отношение к труду

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Захарова, Е. И., & Салова, А. И. (2025). Принцип амплификации в отношении трудовой деятельности детей и подростков. *Образовательная политика*, 22(3), 55–64



© Захарова Е. И., Салова А. И., 2025

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 21.10.2025
Принята: 30.10.2025
Дата публикации: 20.12.2025

Введение

120-летие Александра Владимировича Запорожца стало поводом обратиться к идеям возрастного развития ребенка. Очередной взгляд на позицию школы Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина позволяет увидеть непреходящее значение собственной активности ребенка, помогающей обеспечить «превращение общественного опыта в индивидуальное достояние личности» — часть принципиального

своеобразия онтогенеза человека (Запорожец, 1986). Выдвижение на передний план процесса активного присвоения ребенком содержания человеческой культуры способствовало смещению акцентов в понимании детерминант его развития. Принципиально изменился взгляд на роль среды: она стала осознаваться как источник развития. Социальная среда предоставляет возможности для преобразования человеческой психики, являясь носителем ее содержания. Но лишь сам ребенок в ходе общения со взрослым начинает использовать предложенное ему содержание, которое не становится «отпечатком» средового воздействия, а активно перерабатывается с учетом актуальных потребностей. Такое творческое «переосмысление» ведет к порождению новых эталонов и образов. Это своего рода саморазвитие (Кудрявцев, 2005).

Продолжением идей А. В. Запорожца стало создание Концепции информационной



Елена Игоревна ЗАХАРОВА

д. псих. н., профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (125009, РФ, Москва, ул. Моховая, 11/9), <https://orcid.org/0000-0003-0879-5613>, e-mail: E-I-Z@yandex.ru



Анна Ильинична САЛОВА

студентка, факультет психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (125009, РФ, Москва, ул. Моховая, 11/9), <https://orcid.org/0009-0009-3692-7864>, e-mail: any-salova@yandex.ru

безопасности, обращенной к механизмам влияния СМИ на развитие личности ребенка и его эмоциональное состояние (Карабанова, Подольский и др., 2013). Активно обсуждается воздействие на него цифровой среды, создающей новые возможности и новые риски (Рикель & Старостина, 2023). Не остается без внимания и характер контента (Авдеева и др., 2024).

Однако основной идеей А. В. Запорожца было не столько предметное обогащение окружающей среды, как это принято в зарубежной традиции, а расширение репертуара форм активности в соответствии с принципом амплификации.

Принцип амплификации детского развития

А. В. Запорожец ввел в дошкольную педагогику понятие *амплификации*

(обогащения) развития ребенка за счет оптимального использования специфически детских видов деятельности. Поскольку успешность психического развития определяется собственной активностью ребенка, предлагается обогащение среды не как ее физическое насыщение предметным содержанием, а как расширение форм этой активности. Принцип амплификации противопоставляется искусственной акселерации, форсированию развития. Он категорически отвергает навязывание ребенку форм деятельности, характерных для более старшего возраста, потому что в таком случае компетенции не становятся инструментами деятельности, так как не могут быть осмыслены и творчески преобразованы в отрыве от задач развития конкретного возраста. Говоря о дошкольном детстве, Александр Владимирович призывал к широкому развертыванию и максимальному обогащению содержания специфически детских форм игровой практической и изобразительной деятельности (Запорожец, 1986).

Принцип амплификации был успешно реализован в ходе эмпирического исследования, выполненного совместно с Я. З. Неверович (Запорожец & Неверович, 1974). Детям было предложено систематическое выполнение коллективной трудовой деятельности. В результате им открывался истинный смысл совместной работы, ее польза для окружающих, а вместе с тем и значительность той роли, которую они в этом деле играют. Таким образом создавались психологические предпосылки для усвоения тех социальных норм и требований, выполнение которых необходимо для успешного осуществления совместной трудовой деятельности. Ориентация ребенка на общественные ценности, реализация которых вызывала у него удовлетворение, была противопоставлена механическому заучиванию подкрепляемых форм поведения. Значимость социального признания в коллективном труде, отражаясь в аффективном состоянии ребенка, позволила включить данный вид деятельности в репертуар его спонтанного поведения. Мы

видим, что даже жесткая система требований и ожиданий становится естественной и желанной, если приобретает личностный смысл. Таким естественным образом обучение в младшем школьном возрасте и общественно полезный труд в подростковом могут войти в жизнь ребенка.

Актуальная проблема современного детства: обеднение форм активности

К сожалению, приходится констатировать, что сформулированный и обоснованный на материале эмпирических исследований принцип амплификации утрачивает свою силу. Так, например, остро звучит проблема редукции ролевой игры детей в дошкольном детстве. Мы видим, что свойственная возрасту форма активности вытесняется не имеющей для ребенка личностного смысла практикой освоения учебных видов деятельности (чтение, счет, письмо). Возросшая значимость успешности подталкивает взрослых к вовлечению ребенка в «подготовку к школе», в то время как ролевая игра стремительно редуцируется. Исследователи указывают несколько причин исчезновения игры из жизни современного ребенка. Е. О. Смирнова отмечает, что мир взрослых стал более закрытым для детского понимания и что для детей стало меньше возможностей участвовать в труде взрослых. В связи с этим утрачивается возможность представленности идеального образа взрослости, а совместная жизнь со взрослым не дает содержания для игровой деятельности ребенка (Смирнова & Гударева, 2005). Дети разного возраста отделены друг от друга, а дворовое и соседское общение становится редкостью. Все это затрудняет естественную трансляцию игровой деятельности от одного поколения к другому. Проведя масштабное исследование содержания форм активности дошкольника, авторы установили, что развитые

формы игры наблюдались преимущественно у старших дошкольников (6–7 лет), причем таких детей весьма немного (10% в старшей группе и 18% в подготовительной). В этой связи трудно надеяться, что внешние, игровые средства организации поведения у этих детей перейдут в интерпсихическую форму. Анализируя актуальное состояние развития ролевой игры у дошкольника, А. Н. Якшина обращает внимание, что в ряде случаев активность ребенка превращается в «псевдоигру», в которой дети действуют не по своему замыслу, а по сценарию взрослого, а истинная игра все больше вытесняется;

«свободное время на выбор игр сокращается, игра часто заменяется занятиями школьного типа; дети все больше времени проводят под прямым руководством взрослого; усиление

академического фокуса разрушает игру» (Якшина, 2020). Автор подчеркивает, что эта проблема поднимается и в зарубежной психологической литературе (Сингер & де Хаан, 2019; Хьютер & Кварх, 2020).

В данной статье мы хотели бы обратить внимание на еще одну форму активности, которая традиционно играла важнейшую роль в развитии личности детей и подростков, а в настоящий момент теряет свой вес в современном мире, – на трудовую деятельность. В настоящее время внимание к трудовой деятельности детей и подростков существенно снизилось, что, вероятно, отражает особенности современной социокультурной ситуации. Рост благосостояния населения, гуманистическая направленность воспитания, необходимость создания безопасной среды приводят к практически полному исчезновению трудовой деятельности из жизни ребенка. Ситуация становится настолько серьезной, что на государственном уровне было принято решение об организации условий для ее возвращения в образовательные учреждения. Согласно Федеральному закону от 04.08.2023 № 479-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»», с сентября 2024 года

ОСТРО ЗВУЧИТ ПРОБЛЕМА РЕДУКЦИИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

в школах введен общественно полезный труд для формирования у школьников «трудолюбия и базовых трудовых навыков, чувства причастности и уважения к результатам труда»¹.

Трудовая деятельность и ее роль в развитии детей и подростков

Трудовой деятельностью называют коллективную общественно полезную деятельность, неразрывно связанную с другими видами деятельности и предполагающую достижение социально значимого и социально одобряемого результата. Она наполнена смыслом, имеющим индивидуальную специфику в каждом конкретном случае (Климов, 1996; Пряжников, 2004). Е. А. Климов выделяет ряд конкретных психологических признаков труда:

- 1. Сознательное предвосхищение социально ценного результата и понимание результата труда, определенного продукта и также аффективный, эмоциональный тон этого знания, то есть отношение человека к нему.
- Осознание обязательности достижения заданного результата, то есть понимание и переживание ответственности за получаемый продукт.
- 2. Сознательное выделение и владение внешними и внутренними средствами деятельности, в том числе знание средств деятельности, практическое владение ими и, соответственно, переживания, связанные с применением этих средств.

- 3. Осознанная ориентировка в производственных отношениях, то есть понимание и знание вариантов взаимоотношений и их переживание (Климов, 1996).

Уже полвека назад в психологической литературе активно обсуждалась роль трудовой деятельности в развитии детей и подростков (А. С. Макаренко, Д. И. Фельдштейн, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, В. Д. Шадриков). Отечественные психологи обсуждали содержание личностных новообразований, появлению которых трудовая деятельность способствует наряду с игровой и интимно-личностным общением. Л. Ф. Обухова (1969) подчеркивала значение трудовой деятельности в школьном возрасте: «Перед школой стоит задача формировать нравственные качества, но учебная деятельность сама по себе не может в полной мере

обеспечить их формирование». Вслед за Д. И. Фельдштейном Л. Ф. Обухова обращает внимание на то, что в трудовой деятельности отчетливее проявляется необходимость совместных усилий, что и создает предпосылки к формированию нравственности. Трудовая деятельность ребенка, согласно исследованию Л. С. Славиной (1961), реализуется также и в домашнем труде. Дети, как правило, имеют свои постоянные трудовые обязанности в семье, связанные с самообслуживанием и заботой о близких. Трудовая деятельность в таком случае имеет произвольный характер: ребенок сам должен спланировать свою активность и почувствовать ответственность за выполнение поручений. Таким образом, труд (в учебном заведении, в семье, самообслуживание) принимает самостоятельный и продуктивный характер у школьников средних классов, что приобщает их к трудовой деятельности взрослых, формирует у них трудовые умения и навыки, а главное, воспитывает у них уважение

к труду и его результатам. Д. И. Фельдштейн возводит общественно полезную деятельность в ранг ведущей в подростковом возрасте, полагая, что именно в ней успешнее всего формируется чувство взрослости. По мнению ученого, это обусловлено тем, что общественно полезная деятельность реализует в своей сути стремление подростка «быть как взрослый» (Фельдштейн, 1980). Это «особый тип деятельности, мотивом которой является польза для общества, отвечающий потребности самовыражения себя как личности, творчески относящейся к общему делу» (Там же). В то же время, как утверждает Фельдштейн, общественно полезная деятельность позволяет установить новые отношения подростка с миром взрослых на основе морального сотрудничества, обеспечивая признание со стороны взрослых и построение новых — трудовых взаимоотношений со сверстниками. Как

замечает В. В. Давыдов, «личное общение в подростковом возрасте может получить свое адекватное и богатое содержание тогда, когда у детей есть реальная основа для построения многообразных отношений в коллективе. Такую основу должна представлять система общественно полезной деятельности подростков (общественно-организационная, спортивная, художественная, учебная, трудовая)» (Давыдов & Варданян, 1981). Авторы замечают, что трудовая деятельность является общественно полезной по своей сути и создает условия не только для продуктивного сотрудничества, но и для формирования дружеских отношений.

Трудовая деятельность в жизни современного подростка

В XXI веке социокультурные условия существенно изменились. Рост уровня благосостояния, технологическая революция, расширение сферы услуг позволили

облегчить решение повседневных бытовых задач. Все меньше людей сталкивается с необходимостью заниматься домашним трудом, вовлекать в него детей и подростков. Школьная жизнь переориентировалась с построения «коллективного общежития» на оказание «образовательных услуг». В связи с этим современные подростки все меньше вовлекаются в трудовую деятельность, не получая возможности использовать ее потенциал.

Целью нашего эмпирического исследования стало изучение содержания трудовой деятельности современных подростков

и характера отношения к ней. В исследовании приняли участие 884 подростка от 14 до 18 лет включительно из сельских и городских школ разных регионов РФ: Ярославля и Ярославской области, Москвы, Самары, Калуги, Санкт-Петербурга. 65% выборки составляли девушки, 35% — юноши. Большинство подростков

(72%) воспитывались в полной семье. В большинстве случаев имели братьев и сестер. 38% подростков были старшими детьми в семье, 14% — средними, 30% — младшими.

Методика. Для реализации целей исследования была разработана авторская методика (Е. И. Захарова, А. И. Салова), включающая в себя прямые вопросы и незаконченные предложения. В опросной части методики содержались вопросы, позволяющие выяснить представления подростков о трудовой деятельности. Предлагалось указать, какие существуют виды трудовой деятельности и какие из них подросток осуществляет в своей жизни. Отношение к трудовой деятельности выяснялось с помощью проективной пробы «незаконченных предложений». Предлагалось завершить предложения о смысле трудовой деятельности для самого респондента («Трудовая деятельность для меня — это...»; «Благодаря трудовой деятельности я...»; «Я считаю, что мой

¹ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 04.08.2023 № 479-ФЗ. (2023). КонсультантПлюс — законодательство РФ: кодексы, законы, указы, постановления. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_454050/



Рис. 1. Процентное распределение ответов подростков об известных им видах трудовой деятельности. Источник: разработано авторами.
Fig. 1. Percentage distribution of adolescents' responses regarding the types of work activities they are aware of. Source: developed by the authors.

труд...»). В ходе анализа завершающей части предложений фиксировались положительные, нейтральные и отрицательные высказывания. Авторы разделяют мнение о том, что метод незавершенных предложений позволяет наиболее точно узнать обыденные представления человека о том или ином феномене, отношение к нему (Нестерова, 2024).

Результаты исследования

В первую очередь были проанализированы представления школьников о содержании трудовой деятельности. В целом необходимо сказать о том, что эти представления оказались крайне ограниченными и неопределенными. 13% респондентов вообще не смогли ответить на вопрос, более 60% дали формальное определение, предположительно позаимствованное из сетевого источника. Вместо указания на конкретные виды в большинстве случаев были представлены принятые классификации, с которыми ученики могли познакомиться на уроках обществознания (машинный и ручной труд, умственный и физический). Только 27% участников смогли перечислить конкретные виды трудовой деятельности.

На рис. 1 мы видим, что представления подростков о труде в основном связаны с оплачиваемой профессиональной деятельностью (12,44%). Незначительная часть участников упомянула хозяйственную

(4,41%) деятельность и волонтерство (3,3%), которые были квалифицированы как помощь по дому и школе. Интересно, что некоторые респонденты указали в качестве трудовой деятельности учебную (3,05%) и занятие собственными увлечениями (хобби) (2,38%), которые хотя и высоко ценятся в обществе, но осуществляются ради собственного блага. Можно предположить, что дети восприняли слова взрослых о том, что «учеба – это твоя работа», как основной смысл своей деятельности. Приходится сделать заключение о том, что адекватные представления о содержании трудовой деятельности имеют только 21,1% современных подростков.

Свое реальное участие в профессиональной, хозяйственной и волонтерской деятельности отметили лишь 0,57%, 5% и 1,81% респондентов соответственно.

На рис. 2 мы видим, что собственно трудовой – в основном хозяйственной (4,41%) – деятельностью занимаются лишь 7,4% подростков. Волонтерство, общественная и профессиональная деятельность составляют 1,81%, 0,57% и 0,57% соответственно. 4,75% и 4,52% участников опроса в качестве своей трудовой деятельности указали учебу и хобби.

Полученные данные существенно отличаются от тех, которые отражали картину начала прошлого века. В работе М. Н. Скаткина (1949)



Рис. 2. Процентное распределение ответов о видах трудовой деятельности, в которых подростки принимают участие. Источник: разработано авторами.
Fig. 2. Percentage distribution of responses regarding the types of work activities in which adolescents participate. Source: developed by the authors.

приводятся данные опроса подростков 1930-х, которые в сочинении на тему «В каких видах труда я зимой участвую» перечисляли свыше 50 действий, выполняемых ими дома.

Несмотря на скудные представления о содержании трудовой деятельности и практически полное отсутствие участия в ней, исследование позволило нам зафиксировать большую долю высказываний, свидетельствующих о положительном отношении к труду.

На рис. 3 мы видим, что у современных подростков отсутствует неприязнь к трудовой деятельности как таковой. Только 11, 21% участников высказались в негативном ключе. Раздражение было связано в основном с характером труда. Работа по дому (поддержание чистоты, мытье посуды) была названа «нелюбимым делом». Однако раздражение было связано не столько с характером труда, сколько с состоянием, в котором подросток вынужден им заниматься («когда я устал»), дефицитом времени («не успеваю сделать

уроки»), характером детско-родительских отношений (требования, излишний контроль). Интересна апелляция подростков к социальной справедливости. Негативное отношение к трудовой деятельности часто связано с личностной незрелостью респондента и претензией на равноправное распределение обязанностей. «Социальную несправедливость» чаще всего (в 93% ответов) отмечали те, кто имеют брата или сестру.

В остальных случаях высказывания подростков можно оценить как нейтральные (43,93% случаев) и положительные (42, 84% случаев). Не будучи обремененными участием в трудовой деятельности, подростки относятся к ней с пониманием и принятием.

Важным, с нашей точки зрения, результатом оказалось осмысление подростками значения своего участия в трудовой деятельности.

У большинства

БОЛЕЕ ПОЗИТИВНО НАСТРОЕННЫМИ ПО ОТНОШЕНИЮ К ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОКАЗАЛИСЬ ПОДРОСТКИ ИЗ ПОЛНЫХ СЕМЕЙ

подростков рефлексия по этому поводу отсутствует. На поверхности для них лежит то, что труд является средством получения ресурсов. Мы видим, что треть подростков справедливо считают смыслом труда получение материальной выгоды (29%). И лишь немногие указывают на то, что трудовая деятельность уважается в обществе, ее субъект становится достойным общественного признания (5%). Подростки (пусть и всего 16% опрошенных) все-таки осознают, что трудовая деятельность открывает широкие возможности для самосовершенствования. Эта позиция согласуется с высказыванием Л. И. Божович (1997) о том, что труд вызывает переживание себя как полезного участника общественно-трудовой деятельности, что имеет значение для всестороннего психического развития подростка. Вероятно, некоторые подростки уже встретились с переживанием «счастья труда», о котором писал В. А. Сухомлинский (1988), полагая, что именно опыт переживания таких эмоций становится основой потребности вовлечения в трудовую деятельность.

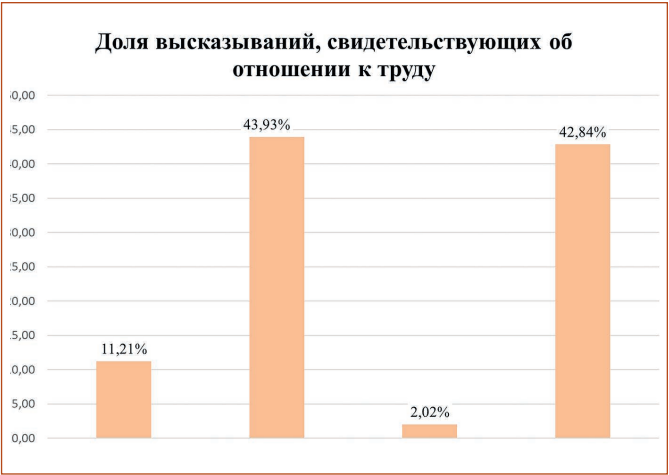


Рис. 3. Доля высказываний подростков в пользу положительного, отрицательного и амбивалентного отношения к трудовой деятельности. Источник: разработано авторами.
Fig. 3. The proportion of adolescents' statements in favor of positive, negative, and ambivalent attitudes toward work activities. Source: developed by the authors.

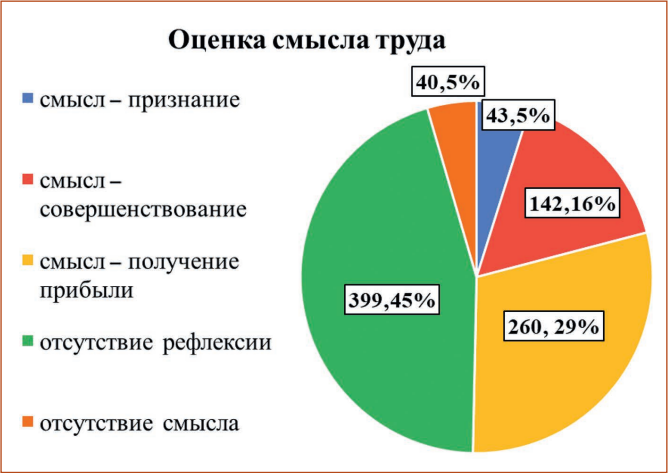


Рис. 4. Указанное подростками смысловое основание осуществления трудовой деятельности (завершение предложения «Я считаю, что мой труд...»). **Источник:** разработано авторами.
Fig. 4. The meaning that adolescents attribute to engaging in work activities. (Completion of the sentence «I believe that my work...»). **Source:** developed by the authors.

Сравнительный анализ отношения к трудовой деятельности подростков в связи с их социобиографическими характеристиками

Поскольку в ходе исследования была собрана внушительная выборка, мы сочли возможным проследить связь отношения подростков к труду с их возрастом, полом, составом семьи и местом проживания.

Выявлены значимые отличия между старшим (n=478) и младшим (n=407) подростковым возрастом по общему отношению к трудовой деятельности (t= -2,125 при p=0.034), по количеству положительных ответов (t= -2,167 при p=0.031): респонденты старшего подросткового возраста (mean=28.79) в общем относятся к труду лучше, чем респонденты младшего подросткового возраста (mean=27.84), и респонденты старшего подросткового возраста имеют большее количество положительных ответов (mean=4.59), чем младшего (mean=4.30). Взросление подростка приводит к более адекватной оценке как детско-родительских отношений, так и социальных отношений в широком их понимании. Им открывается роль трудовой деятельности, гарантирующей социальное признание и являющейся средством самореализации. Возможно, что обретение компетентности и большей автономности

старших подростков создает возможность более полно ощутить удовольствие от успешной реализации трудовой задачи.

Интересно, что подростки женского пола (mean=28.77) в общем относятся к труду лучше, чем подростки мужского (mean=27.37), подростки женского пола имеют большее количество положительных (mean=4.62) и меньшее количество отрицательных ответов (mean=1.09), чем мужского (mean=4.09 и mean=1.28 соответственно). Выявлены значимые отличия между женским (n=575) и мужским (n=309) полом по общему отношению к трудовой деятельности (t=2,996 при p=0.003), по количеству положительных ответов (t=3,875 при p<0.01) и по количеству отрицательных ответов (t= -1,881 при p=0.060). Данный результат рождает гипотезу о том, что девочки в большей степени приобщаются к домашнему труду, что создает преимущество для осознания ценности труда на основе переживания удовлетворенности и признания.

Более позитивно настроенными по отношению к трудовой деятельности оказались подростки из полных семей. Были выявлены значимые отличия между подростками, воспитывающимися в полных (n=639) и неполных (n=245) семьях, по общему отношению к трудовой деятельности (t=2,199 при p=0.028), по количеству положительных ответов (t=1,717 при p=0.086): подростки, воспитывающиеся в полных семьях (mean=28.58), в общем относятся к труду лучше, чем подростки из неполных семей (mean=27.58), и из полных семей имеют большее количество положительных ответов (mean=4.51), чем из неполных (mean=4.25). Вероятно, в неполной семье выполнение хозяйственной деятельности вызывает ролевую перегрузку. На плечи подростка ложится часть домашних обязанностей, выполняемых отсутствующим родителем.

Полученные в ходе исследования данные позволили зафиксировать значимые отличия между подростками, живущими в городе (n=451) и в селе/деревне/поселке (n=355), по общему отношению к трудовой деятельности (t= -6,076 при p<0.01), по количеству положительных ответов (t= -4,778 при p<0.01) и по количеству отрицательных ответов (t=3,968 при p<0.01):

сельские подростки (mean=29.89) в общем относятся к труду лучше, чем городские (mean=27.20), сельские подростки имеют большее количество положительных ответов (mean=4.82) и меньшее количество отрицательных ответов (mean=0.95), чем городские (mean=4.17 и mean=1.34 соответственно). Полученные данные опять-таки обращают нас к опыту осуществления трудовой деятельности. У сельских жителей в большей степени существует возможность увидеть связь между уровнем благополучия жизни и систематической реализацией трудовой деятельности. Труд сельского жителя более нагляден и понятен для ребенка. Трудовая деятельность городских жителей ускользает от восприятия современного ребенка, который редко имеет возможность наблюдать профессиональную деятельность родителей и редко вовлекается в помощь по дому. Городские учебные заведения в большей степени оснащены обслуживающим персоналом.

Подводя итог проведенного эмпирического исследования, мы можем сделать заключение о том, что:

- современные подростки имеют чрезвычайно скудные и не всегда адекватные представления о содержании трудовой деятельности;
- в жизни современных подростков трудовая деятельность присутствует в незначительной степени, что лишает их возможности осознать ее значимость, получить опыт положительных переживаний;
- отношение современных подростков к трудовой деятельности не создает препятствий для вовлечения их в трудовую деятельность, однако смысл труда как общественно полезной, социально одобряемой деятельности, способной доставлять переживания удовлетворения успехом и радости, скрыт от большинства из них;
- опыт вовлечения в трудовую деятельность положительно сказывается на формировании осознанного отношения к труду, о чем свидетельствует более позитивное отношение старших

подростков, девушек (по сравнению с юношами) и сельских подростков (по сравнению с городскими).

Заключение

Обращаясь к наследию основателей отечественной психологической традиции, хочется подчеркнуть значимость обогащения развития детей и подростков за счет расширения репертуара форм активности (амплификации). В то же время приходится признать, что данный принцип не находит полноценной реализации. В настоящее время мы встречаемся не столько с обогащением, сколько с редукцией важнейших видов деятельности, развивающий потенциал которых был убедительно доказан как на теоретическом уровне, так и результатами эмпирических исследований. Игровая деятельность дошкольника повсеместно вытесняется учебными занятиями (против чего выступал А. В. Запорожец), а трудовая деятельность практически исчезла из жизни подростков. Эмпирическое исследование, охватившее обширную выборку подростков, позволяет заключить, что такое обеднение жизни лишает их возможности как получить адекватное представление о трудовой деятельности, так и осознать ее значение. Отношение к труду как к вынужденной деятельности, приносящей лишь материальную выгоду, становится серьезным фактором риска для достижения молодым человеком психологического благополучия.

Хочется выразить надежду, что все еще сохранилась возможность найти пути решения проблемы с учетом того богатого наследия великих педагогов и психологов, которые еще в середине прошлого века открыли значение социальных эмоций для личностного развития детей и подростков.

Список источников

Авдеева, Н. Н., Шведовская, А. А., Андреева, А. Д. и др. (2024). Функциональная психологическая грамотность родителей и педагогов как условие построения эффективного общения с ребенком. *Психологическая наука и образование*, 29(1), 113–149. <https://elibrary.ru/batpir>

Божович, Л. И. (1997). *Проблемы формирования личности*. Институт практической психологии.

Карабанова, О. А., Подольский, А. И., Бурменская, Г. В. и др. (2013). Концепция информационной безопасности детей. *Возрастно-психологический и психолого-педагогический подходы к обеспечению информационной безопасности детей и подростков* (с. 700–782).

Давыдов, В. В., & Варданян, А. У. (1981). *Учебная деятельность и моделирование*. Луйс.

Запорожец, А. В. (1986). Условия и движущие причины психического развития ребенка. *Избранные психологические труды* (Т. 1, с. 227–232). Педагогика.

Запорожец, А. В., & Неверович, Я. З. (1974). К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка. *Вопросы психологии*, 6, 59–74.

Климов, Е. А. (1998). *Введение в психологию труда: учебник для студентов вузов*. Культура и спорт: ЮНИТИ.

Кудрявцев, В. Т. (2005). Запорожец: от идеи самоценности детства — к принципам самодетерминации и амплификации детского развития. *Наука о детстве и современное образование*.

Нестерова, Е. М. (2024). Метод неоконченных предложений в исследовании обыденных представлений о социальной креативности. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание*, 2, 35–41. <https://elibrary.ru/bhkffn>

Обухова, Л. Ф. (1996). *Детская (возрастная) психология*. Российское педагогическое агентство.

Пряжников, Н. С. (2004). *Психология труда и человеческого достоинства*. Academia.

Рикель, А. М., & Старостина, Ю. А. (2023). Цифровые риски и цифровая безопасность глазами разных поколений: опыт качественного исследования. *Вектор науки Тольяттинского государственного*

университета. Серия: Педагогика, психология, 3(54), 68–75. <https://elibrary.ru/fsrfhp>

Сингер, Э., & ДеХаан, Д. (2019). Играть, удивляться, узнавать. *Теория развития, воспитания и обучения детей*. Мозаика-синтез.

Скаткин, М. Н. (1949). Учение — творческий труд детей. *Советская педагогика*, 6, 13–27.

Славина, Л. С. (1961). К психологической характеристике труда школьника в семье. В Л. И. Божович, Л. В. Благонаждин, *Вопросы психологии личности школьника*. Издательство Академии педагогических наук РСФСР.

Смирнова, Е. О., & Гударева, О. В. (2005). Состояние игровой деятельности современных дошкольников. *Психологическая наука и образование*, 10(2), 76–86.

Сухомлинский, В. А. (1988). *Сердце отдаю детям*. Радянська школа.

Сыроватская, Н. И. (2010). Влияние современных условий на развитие сюжетно-ролевой игры дошкольников. *Современные наукоемкие технологии*, 2, 62–63. <https://elibrary.ru/kzkvkk>

Фельдштейн, Д. И. (1980). Психологические проблемы общественно полезной деятельности как условия формирования личности подростка. *Вопросы психологии*, 4, 69–78.

Фельдштейн, Д. И. (1988). Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте. *Вопросы психологии*, 3(6), 31–41.

Хютер, Г., & Кварх, К. (2020). *Спасите игру! Ведь жизнь — это не просто функция*. Ресурс.

Якшина, А. Н. (2020). Условия развития игры в дошкольном возрасте: обзор современных отечественных и зарубежных исследований. *Современное дошкольное образование*, 4(100), 50–61. <https://elibrary.ru/zqajop>

The principle of amplification in relation to the work activities of children and adolescents

Elena I. Zakharova
PhD in Psychology, Professor, Lomonosov Moscow State University (11/9, Mokhovaya, Str., Moscow, Russian Federation, 125009), <https://orcid.org/0000-0003-0879-5613>, e-mail: E-I-Z@yandex.ru

Anna I. Salova
Student, the Psychology Department, Lomonosov Moscow State University (11/9, Mokhovaya, Str., Moscow, Russian Federation, 125009), <https://orcid.org/0009-0009-3692-7864>, e-mail: any-salova@yandex.ru

ABSTRACT This article discusses the relevance of A.V. Zaporozhets’s principle of amplifying child development. It demonstrates that the idea of enriching a child’s repertoire of activity forms, creating conditions for the successful and comprehensive development of children and adolescents, has been far from fully realized. The article presents the results of an empirical study of modern adolescents’ perceptions of the content of work activity and their attitudes toward work. A survey of 884 adolescents revealed that work activity is extremely limited in their lives, preventing a full and adequate understanding of its content and significance. At the same time, a relatively positive attitude toward work was recorded among adolescents, creating the opportunity for their fuller involvement in work. The need to expand children’s repertoire of activity forms through work activity may become a prerequisite for their successful personal development.

KEY WORDS amplification, work activity, teenager, attitude to work

TO CITE Zakharova, E. I., & Salova, A. I. (2025). The principle of amplification in relation to the labor activity of children and adolescents. *Educational policy*, 22(3), 55–64

© Zakharova E. I., Salova A. I., 2025

Received: 21.10.2025
Accepted: 30.10.2025
Date of publication: 20.12.2025

■ Редакционная статья / Editorial article

Воспоминания об А. В. Запорожце и два подхода в дефектологии

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Леонгард, Э И., & Курбатова, Р. А. (2025). Воспоминания об А. В. Запорожце и два подхода в дефектологии. *Образовательная политика*, 22(3), 65–72



© Леонгард Э. И., Курбатова Р. А., 2025

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License. The content is available under a Creative Commons Attribution 4 License

Поступила: 23.10.2025
Принята: 27.10.2025
Дата публикации: 20.12.2025

Два подхода в дефектологии

Э. И. Леонгард

1.

В моей судьбе Александр Владимирович Запорожец проявил себя исключительным образом, поскольку и действовать он был вынужден в исключительных обстоятельствах. Он познакомился с детьми, которые воспитывались по нашей системе, в 70-е годы, когда мы работали в НИИ Дефектологии АПН СССР. Родители наших глухих воспитанников нас тогда называли «Вы-вен-гарды»: Гита Львовна Выгодская, Александра Абрамовна Венгер и я. Из нас троих только я была тогда мало знакома с Александром Владимировичем (ведь я дефектолог, а не психолог по образованию). Александра Абрамовна — сестра Леонида Венгера, известного сотрудника Запорожца,



Эмилия Ивановна ЛЕОНГАРД

советский и российский ученый-педагог, кандидат педагогических наук, создатель особого направления в сурдопедагогике «Формирование и развитие речевого слуха и общения у детей с нарушением слуха» («Системы Леонгард»), ориентированного на восстановление полноценной жизни глухих и слабослышащих детей и интеграцию их в общество слышащих.

ну а Гита — психолог с «молоком матери» и самого детства — самый близкий человек для Александра Владимировича. Потому Гита и Александра Абрамовна рассказывали Александру Владимировичу о нашей работе задолго до моего с ним личного знакомства. Те пути решения проблем глухих и слабослышащих детей, которыми мы к тому времени шли почти двадцать лет, вызывали все большие споры среди наших коллег. К концу 1970-х споры переросли в серьезный административный конфликт. Резкие возражения вызывали несколько направлений нашего подхода:

- активное участие родителей;
- обучение глухих и слабослышащих детей формам устной речи и письму без использования обязательной в то время пальцевой азбуки дактилологии;
- постоянное ношение глухими детьми индивидуальных слуховых аппаратов;
- интеграция детей с нарушенным слухом в обычные массовые сады и школы.

Известность нашего подхода росла, множилось число родителей глухих детей, стремящихся связаться с нами, все чаще появлялись газетные публикации. В результате наша работа стала восприниматься не как одно из экспериментальных научных направлений, а как покушение на всю систему советской дефектологии. И когда такая история закрутилась вокруг нас, то для Александра Владимировича Запорожца оказалась важна суть, а не разговоры про то, кто кого «подсиживает», кто кому «дорогу пересекает», «советская» ли у нас дефектология или «не советская». И он уже хорошо представлял себе, что мы делаем. Александр Владимирович тогда не просто выступил как ученый в защиту наших позиций и не просто взял нас лично под свою опеку, а по существу защитил и взял в НИИ Дошкольного воспитания все наше научное направление.

2. Почему Александр Владимирович столь решительно поддержал нашу позицию? Главное, на мой взгляд, было в том, что само дело виделось ему важным и интересным. Он вычленил в нашей системе главное ядро: дети с глубоким поражением слуха могут развиваться по общим законам детского развития, а особенности становления их психики и речи наглядно раскрывают скрытые механизмы развития слышащего ребенка. Сама концепция, к которой мы пришли в ходе своей работы с детьми и родителями, полностью перекликалась с его научными взглядами на единство закономерностей развития любого ребенка и речевого развития в том числе. Для наших же оппонентов привычным было только приговаривать про «законы развития ребенка». На практике они отстаивали отдельный путь обучения глухих детей и особый итог этого пути — сегрегацию в субкультуру глухих, отчужденную от общества слышащих. Характерно, что в своем выступлении, «разоблачавшем» наш подход, одна из заведующих лабораторий НИИ Дефектологии образно подчеркнула, что глухих детей нужно гуманно воспитывать в изоляции от общества, в резервациях, и время от времени вывозить в большой мир на экскурсии. ...Вот все психологи согласны, что у детей трех-четырехлетнего возраста восприятие глобальное, а не аналитическое. Но что такое дактилология, которой начинают учить малышей? Это побуквенный анализ слова. Надо запоминать буквы и анализировать слова. Задачи только аналитические. Такова одна проблема, которая встает перед глухонемым ребенком. Есть и другая, не менее болезненная. Ребенок еще только овладевает моторикой, еще толком не разбирается в собственных пальчиках, а ему надо сразу же показать и такое, и такое, и такое...

ДЕТИ С ГЛУБОКИМ ПОРАЖЕНИЕМ СЛУХА МОГУТ РАЗВИВАТЬСЯ ПО ОБЩИМ ЗАКОНАМ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

Конечно, «и медведя можно научить» (так написал замечательный ученый Сергей Александрович Зыков на полях диссертации по ранней и дошкольной дактилологии). Действительно, сурдопедагоги учили, дети за год-другой преодолевали трудности, их рано приучали читать, вроде бы все это подчеркивало успехи советской дефектологии. Но когда я, Гита Львовна и Александра Абрамовна организовали в НИИ Дефектологии лабораторию дошкольного воспитания, когда мы каждый день стали ходить в детский сад и заниматься с глухими детьми, то нащупали то, на что никто не обращал внимания. Мы увидели, что дети не понимают, а просто воспроизводят сказанное. Копнешь — они готовы повторить, но едва улавливают, о чем речь. Еще хуже было с тем, что именно дети понимали, когда читали. Нам объясняли: «Мы начинаем рано учить дактилологии, для того, чтобы дети были более грамотными, чтобы взрослый мог видеть их ошибки и исправлять». Но ничего подобного не происходило. Когда они медленно говорили (жестами или словами) — мы видели их ошибки; как только они начинали быстро общаться между собой — всё: и нам было не уследить, и дети обрывали слова. У них пропадали буквы, исчезали падежи и т. д. Тогда мы вопреки тому, что нам объясняли «старшие товарищи», добыли детям слуховые аппараты: мы учили с малышами «лепетные слова» и постепенно переходили к обычной речи. А в то время слуховые аппараты использовали лишь изредка на занятиях в лингафонных кабинетах. Отношение со стороны науки к ним было как к чему-то вспомогательному — только помощь произношению. Дети стали носить аппараты, мы много с ними занимались, у них возникло другое произношение, куда более естественное, чем мы привыкли (хотя и аппараты в 1960-е, 1970-е годы были хуже по сравнению с современными). Но главное, мы увидели как у детей развивается слуховое восприятие: мы обнаружили, что они слышат не отдельные звуки, а узнают слова. Складывался естественный путь развития — к слухо-зрительному восприятию, который помогает восприятию речи естественной

и затем — пониманию смысла. Мы увидели, что развитие речи детей с нарушенным слухом осуществляется по законам развития речи слышащего ребенка, но только в замедленном темпе и при создании специальных условий. И пошло, пошло, пошло... Оказалось, что у детей возможности гораздо выше, чем им приписывалось. Это тоже был «пункт», по которому нас скоро «стали бить»: «Как так, не может этого быть, ни у кого подобных результатов нет, и вашим доверять нельзя и т. д.» Таково было первое наше убеждение: основой для овладения речью является слух, который направлен на восприятие речи. Второе — что столь же важным является развитие восприятия, именно оно служит основой для развития мышления. И восприятие должно носить активный, исследовательский характер. Часто этот факт не учитывается, и ребенка учат словам раньше, чем предмет полноценно исследован, понято его назначение и способы игры с предметом. Ранняя потеря слуха (особенно в первые месяцы жизни) приводит, прежде всего, к невозможности для ребенка воспринимать мир объемно, пространственно. Помимо контактных воздействий неслышащий ребенок реагирует только на те воздействия, которые возникают в поле его зрения, поэтому у него затрудняется становление полноценного восприятия окружающего мира, т. е. нарушается одно из главных условий нормального развития. Смотреть — не значит видеть. Ребенку при изучении предмета важно осознать его пространственное расположение, размер, назначение и пр. Только так создается основа для развития речи. Восприятие должно идти впереди развития речи. До получения обозначения предмета, ребенок должен познакомиться с предметом в различных ситуациях. Именно поэтому для неслышащих детей неприемлемы занятия типа школьных, когда ребенок обязан неподвижно сидеть за столом. Ребенок должен иметь свободу перемещения, чтобы со всех сторон разглядеть исследуемый предмет и участвовать в различных практических ситуациях.

Сами же занятия должны носить форму игры — настоящей, интересной для ребенка. Только при таком условии у него будет желание заниматься, желание вслушиваться и общаться, желание узнать что-то новое.

Кроме того, важнейшей частью была нашего дела была работа с родителями, за которую нас ругали отдельно. Общее правило звучало так: «Родители — не дефектологи, они ничего не могут; могут только специалисты». Приходит мама, говорит, что хотела бы заниматься со своим глухим ребенком. Дефектолог ей отвечает: «Вы учитель? А какое образование у вас? А... Вы много зарабатываете? У вас есть деньги на педагога? Не валяйте дурака, отдавайте в детский дом специалистам. Вы не можете сами заниматься».

Легко ли обычной женщине начать возражать?

А мы говорили обратное: и можете заниматься, и должны.

У нас же были всякие родители: у кого высшее образование, у кого три класса, у кого восемь. С более образованными получалось хуже, они «всё знали»: как только ребенок начинал заметно меняться в лучшую сторону — всё, наши рекомендации уже не нужны, с ребенком занимаются уже по своему, чтобы побольше всего знал, побыстрее учился и т. д. А те, кто был с тремя классами, и нам доверяли, и от ребенка лишнего не требовали, и сами учились и развивались по дороге.

3.

Перед тем «побоищем», которое было запланировано в наш адрес на Президиуме АПН СССР, мы с Александром Владимировичем много разговаривали. Я узнала, что когда-то давно он защищал диссертацию по глухим; еще и поэтому наша история его очень предметно интересовала. Я видела, насколько глубоко он хочет разобраться в каждом разделе, в каждой области, насколько хочет узнать то, чего еще не знал.

Потому о нашей работе Александр Владимирович высказывался с чистой совестью, говорил то, в чем был уверен.

Хотя морально ситуация для него была очень сложная.

Директор НИИ Дефектологии Татьяна Александровна Власова была его давним и близким знакомым. В свое время она работала в аппарате ЦК и многим людям из психологического мира помогала; многие ей были благодарны. Да и между двумя научными институтами было привычны рабочие и дружеские контакты.

Выступали тогда (это был декабрь 1980 года) на Президиуме АПН в нашу защиту и Николай Николаевич Поддьяков, и Владимир Петрович Зинченко, и Василий Васильевич Давыдов. Но то, что Александр Владимирович не просто поддержит нас в выступлении, а заберет в свой институт, было шоком для моего руководства. Никто не собирался нас увольнять, просто Татьяна Александровна думала, что мне «дадут по голове» и урезонят, а тут и мы уходим, и вместо воспитательного мероприятия получается своеобразный триумф тех, кого взялись «прорабатывать».

Главное, повторюсь, что Александр Владимирович не меня лично взял, а все направление.

Что это значило?

Когда-то в институте дефектологии нам разрешили открыть группу годовалых детей; в ней появились свои педагоги. Все шло хорошо, но на фоне конфликта группу закрывают. Педагоги тоже, естественно, остаются без работы. Одновременно ликвидируют группы в детском саду; туда приезжали и объясняли: меняйте характер работы, иначе мы вас всех разгоним и т. д. Что делать?

Александр Владимирович оформляет всех этих педагогов научными сотрудниками. Они остаются работать в детском саду, но числятся научными сотрудниками НИИ Дошкольного воспитания. Так продолжалось до тех пор, пока

ДЛЯ МНОГИХ ИЗ НАС АЛЕКСАНДР
ВЛАДИМИРОВИЧ БЫЛ
ОЛИЦЕТВОРЕНИЕМ СТРОГОСТИ ПО
ОТНОШЕНИЮ К ДЕЛУ И ДОБРОТЫ
В ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

его хлопоты о появлении у нас «подшефного» детского сада, не увенчались успехом. У нас был тогда и первый класс с глухими детьми в массовой школе. Его тоже хотели уничтожить, но там родители не дали закрыть; обошлось легче. На мое имя приходило много писем от родителей в НИИ Дефектологии; когда начались конфликты, то письма перестали передавать; родителям отвечали, что я умерла, кому-то — что уехала на Запад и т. д. Теперь мы постарались этих людей найти, установить с ними связь уже от имени другого института.

4.

Для многих из нас Александр Владимирович был олицетворением строгости по отношению к делу и доброты в человеческих отношениях. Я ни разу не слышала, чтобы он повышал голос. Внешне это воспринимали иногда как стремление к бесконфликтности, некий конформизм. Мой пример показывает, насколько такое мнение было ошибочным.

Когда вставал выбор между самым нежелательным конфликтом и научной честностью, то Александр Владимирович делал вполне определенный выбор.

Вскоре после меня подобная ситуация сложилась с Евгением Евгеньевичем Шулешко, который ушел от Василия Васильевича Давыдова из НИИ Психологии. Опять-таки перед Александром Владимировичем была серьезная нравственная проблема: и Давыдов — ученик, и Шулешко — ученик; они оба много для него значили, с обоими он был знаком со студенческих лет и тесно сотрудничал.

Почему же и Шулешко он сразу взял к себе? Не только потому, что хорошо к нему относился, или ему не было тяжело нанести обиду Василию Васильевичу. Но он слишком хорошо понимал и ценил, что делал Евгений Евгеньевич; он видел результаты, которые оценивал как чрезвычайно значимые.

Я участвовала в разговорах о том, как быть, в какую лабораторию института принять Женю, прежде, чем тогда остановились на лаборатории «подготовки к школе» (примерно так она тогда называлась) под руководством Татьяны Владимировны

Тарунтаевой. Учитывая, какую роль потом сыграла лаборатория Татьяны Владимировны в становлении «шулешкинской» педагогики, это оказалось очень точным и мудрым решением.

Потом я много раз бывала на занятиях Евгения Евгеньевича и каждый раз удивлялась. Я в первый раз видела человека (тем более мужчину), который бы так чувствовал детей, знал бы каждый шаг их развития от рождения и далее. Что происходит с ребенком, что ему нужно, чего не нужно ему давать сейчас, о чем он переживает, что и как понимает. Женя все время проводил с детьми и воспитателями, почти непрерывно жил в обществе детей. Потому и все его пособия настроены на интересы детей.

Каков привычный образ большого ученого? Это, мол, человек, который мыслит глобально, совершает масштабные открытия и дает общие указания, оставляя более «мелким» сотрудникам разбираться в деталях.

А Шулешко все время видел и обсуждал микронику, микропроцессы; капельки, капельки, капельки — и вдруг открывается совершенно новое видение детских возможностей.

На этом они с Запорожцем тогда сошлись. Близость к детям их ярко объединяла. Я убеждена, что большой педагогический ученый обязательно должен быть практиком. Он может мыслить глобально, но у него обязательно должна быть земля под ногами, почва знакомой ему детской жизни. Он должен видеть на конкретных детях, что он хочет предложить.

Александр Владимирович Запорожец с моей точки зрения был образцом такого ученого.

5.

Если же возвращаться к моему сюжету, то таким образом было спасено наше направление. Потом у нас появилась группа новых научных сотрудников, к нам в институте относились очень хорошо; всем было интересно наблюдать, как к нам приходили родители и дети, как они начинали заниматься, как потом дети менялись.

А вскоре в лаборатории Леонида Абрамовича Венгера, занимавшейся познавательным

развитием дошкольников, решили провести сравнительное исследование.

В этом детском доме продолжали работать по нашей методике все время, пока она была под запретом. С директором мы вместе учились, были хорошо знакомы, и она разделяла наши позиции. Долго они работали подпольно, а потом пробились к заместителю министра просвещения и получили полуофициальное позволение действовать так, как считали нужным.

И вот в этот детский дом стали ездить сотрудники венгеровской лаборатории со своими диагностиками. Мы не участвовали в этом, даже не появлялись тогда там.

Потом они сделали на ученом совете доклад о том, что в подготовительных группах, которые они смотрели, обнаружились результаты выше или одинаковые в сравнении со слышащими детьми. Нам тоже было очень интересно; мы не ожидали, что сравнительные результаты будут столь выразительными.

У глухих детей были, конечно, гораздо меньше показатели по речи; но по интеллектуальным и по сенсорным заданиям их результаты явно опережали результаты детей обычных, из благополучного садика. Все ахнули, сказали, что не может быть, неправда, где-то должна быть ошибка. Пошло обсуждение, почему так. Мы высказали свою точку зрения, и коллеги с ней, в общем-то, согласились.

Это была уже одна из последних встреч, где присутствовал Александр Владимирович.

Ниже – фрагмент беседы с Розой Алексеевной Курбатовой о сотрудничестве управления дошкольного воспитания Министерства Просвещения СССР с учеными НИИ дошкольного воспитания.

...С Михаилом Алексеевичем Прокофьевым мы проработали почти 20 лет. Таких министров

И по разговорам на этой встрече он (еще раз повторяюсь) запомнился мне как ученый, для которого нормальный ход развития верен для всех категорий детей – глухих, слепых, колясочников; все, что, на наш взгляд, должно произойти в жизни обычного ребенка – мы должны постараться сделать это для того же колясочника; нужно дать возможность каждому развиваться в русле естественных закономерностей. Какие-то обходные пути для обслуживания ребенка всегда можно найти, но всегда ли они помогают ему становиться человеком?

Следующее десятилетие институт продолжал существовать уже без Александра Владимировича, под руководством Николая Николаевича Поддьякова. Сохранялась очень хорошая атмосфера, продолжалась наша работа. С 1992 года, после ликвидации института, мы с большей частью коллектива во главе с Ларисой Алексеевной Парамоновой перешли в Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца. Так благодаря Александру Владимировичу и мы, и наше дело в течение тридцати лет имели и крышу над головой, и дружеское, понимающее научное сообщество коллег вокруг.

Рассказ Эмилии Ивановны Леонгард в 2016 году записали Андрей Русаков и Татьяна Климова.

Источник: <http://setilab2.ru/modules/article/view.article.php/306?category=2&article=306&page=2>

в образовании до тех пор не было и, наверное, больше не будет.

В первый же день моей работы Михаил Алексеевич сказал мне, что есть такой институт Дошкольного воспитания, директором там работает Александр Владимирович Запорожец, вот и познакомитесь.

Вскоре я поехала в институт. Познакомилась с Запорожцем, поговорили. «Сможете завтра к нам подойти?» – и на следующий день он собрал всех руководителей разных исследовательских направлений и всем меня представил.

Каким было мое первое впечатление от Александра Владимировича? Я сразу влюбилась в этого человека: очень интеллигентный, умный, мягкий и добрый. Никогда не кричал на людей, никогда не ругался, всегда спокойно с ними разговаривал. Если он чувствовал, что кто-то делает не то – терпеливо объяснял.

Не знаю почему, но мы сразу стали как родные. У меня дома смеялись нашим постоянным разговорам по телефону («ее не трогать, это надолго»): Александр Владимирович мне постоянно домой звонил, а я ему. По часу разговаривали, решая какие-то вопросы. Часто я приходила к нему и на праздники, на встречи, когда он дома собирал друзей. Мы очень подружились и с ним, и с Татьяной Александровной Марковой, его заместителем.

У нас сложилось естественное распределение обязанностей между союзным и республиканскими министерствами. Каждый год мы проводили в столицах разных республик общесоюзные семинары и конференции по наиболее значимым темам. Вместе с НИИ дошкольного воспитания наше управление собирало начальников управлений всех союзных республик, и мы планировали, какая республика какой проблемой хочет более подробно заниматься в ближайшие годы: кто углубленно займется проблемами физического воспитания дошкольников, кто взаимодействием детского сада и семьи, кто трудовым воспитанием, кто художественным и т.д.

И каждый год мы проводили большие конференции в какой-то республике по отдельным проблемам дошкольного воспитания, над которыми в данной республике перед этим была возможность тщательно работать.

Но прежде чем там собирались представители со всей страны, туда приезжали ученые из НИИ Дошкольного воспитания. Ученые работали

Роза Алексеевна КУРБАТОВА (1928–2021)

известна многим дошкольным педагогам как редактор (вместе с психологом Николаем Николаевичем Поддьяковым) советской «Типовой программы воспитания и обучения в детском саду» 1988 г. В 1970–1980-е годы Роза Алексеевна Курбатова руководила управлением дошкольного воспитания Министерства Просвещения СССР. А на одной из своих предыдущих должностей, в 1960-е годы, она была председателем Центрального совета Всесоюзной пионерской организации. По ее инициативе когда-то возникла популярная телевизионная образовательная программа «АБВГДейка», а одним из выдающихся опытов соединения усилий психолого-педагогической науки и образовательной политики стала традиция тесного сотрудничества ее управления с учеными НИИ дошкольного воспитания АПН СССР.

в детских садах, смотрели, помогали, вместе с педагогами обсуждали, что надо делать и как организовать семинары для гостей.

Принимали всегда очень хорошо (да и со стороны руководства каждой республики к нашим дошкольным конференциям всегда было большое внимание). Вот, например, в Ташкенте подготовили сады, чтобы мы могли посмотреть то, что подготовлено. Потом мы просили: «То, что вы подготовили, мы посмотрели, спасибо. А теперь покажите нам детский сад из тех, что в список не входят». И я заходила в сад, в котором нас не очень-то ждали, и, надо сказать, почти никогда не отчаивалась. Работали в выбранном направлении, действительно, на высоком уровне в очень многих садах.

Всю эту систему мы запустили с Александром Владимировичем почти сразу после возникновения союзного министерства. И после каждой конференции ее итоги потом обсуждались в НИИ дошкольного воспитания на ученом совете.

Над «Типовой программой воспитания и обучения в детском саду», которую мы создавали вместе с институтом А. В. Запорожца, работали все лаборатории института и учитывались наработки и предложения ученых из союзных республик. Сборку мы делали с Феликсом Алексеевичем Сохиным.

А когда уже заканчивали сборку, то отдали черновик программы Александру Владимировичу; он говорил: «Я еще посмотрю, над этим еще поработаю...». Но много тогда он работать уже не мог; когда программу утверждали, директором института стал уже Николай Николаевич Поддъяков. Так программа вышла за подписью моей и Поддъякова.

В союзных республиках брали «Типовую программу СССР» и работали по ней с учетом своей специфики. Уважение к институту дошкольного воспитания, к его ученым и результатам их работы в стране было очень большое. Хотя в каждой республике, конечно, вносили что-то свое.

Вообще у нас была великая дружба со многими руководителями дошкольных управлений в республиках.

Впрочем, к этому времени и Михаил Алексеевич Прокофьев уже ушел со своего поста и Александра Владимировича Запорожца уже не было с нами. Вспоминаю, как несколькими годами ранее мы сидели на скамеечке возле здания школы, где

располагалось союзное министерство. «Розочка, я хочу уходить; надо поговорить с Михаилом Алексеевичем». Позвонили ему, поднялись в кабинет. Александр Владимирович сказал: «Михаил Алексеевич, лет мне много, работать уже трудно; я хотел бы поговорить о моем преемнике». «Жаль, конечно, что такое решение приняли. Но понимаю. И кого рекомендуете?»

Тогда Александр Владимирович назвал две кандидатуры: Николая Николаевича Поддъякова и Леонида Абрамовича Венгера.

Николай Николаевич был тогда еще совсем молодой. На следующий день мы тогда вместе с ним пошли к Прокофьеву. Михаил Алексеевич дал добро, и Поддъякова утвердили директором института.

Рассказ Розы Алексеевны Курбатовой в феврале 2017 г. записал Андрей Русаков, директор издательства «Образовательные проекты», Санкт-Петербург.

Публикуется в сокращении. Полная версия: <http://setilab2.ru/modules/article/view.article.php/306?category=2&article=306&page=1>

КАКИМ БЫЛО МОЕ ПЕРВОЕ
ВПЕЧАТЛЕНИЕ ОТ АЛЕКСАНДРА
ВЛАДИМИРОВИЧА? Я СРАЗУ
ВЛЮБИЛАСЬ В ЭТОГО ЧЕЛОВЕКА:
ОЧЕНЬ ИНТЕЛЛИГЕНТНЫЙ,
УМНЫЙ, МЯГКИЙ И ДОБРЫЙ

Memories of A.V. Zaporozhets and two approaches in defectology

Emilia I. Leongard
PhD in Pedagogy, Soviet and Russian scientist and teacher, Creator of a particular approach in deaf pedagogy “Formation and Development of Speech Hearing and Communication Skills of Children with Hearing Impairment” (known as the “Leongard System”). This approach is focused on restoring a fulfilling life for deaf and hearing impaired children and integrating them into the hearing society.

Rosa A. Kurbatova
Co-author (together with psychologist N. N. Podd'yakov) of the Soviet “Model Program for Uphringing and Education in Kindergarten” (1988). In the 1970s and 1980s, R. A. Kurbatova headed the Department of Preschool Education of the Ministry of Education of the USSR.

TO CITE Leongard, E. I., & Kurbatova, R. A. (2025). Memories of A.V. Zaporozhets and two approaches in defectology. *Educational Policy*, 22(3), 65–72

© Leongard E. I., Kurbatova R. A., 2025

Received: 23.10.2025
Accepted: 27.10.2025
Date of publication: 20.12.2025



■ Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Проектная культура студентов высшей школы в контексте культурологического подхода

Н. С. Гаркуша, Ю. В. Трифонова
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Отвечая на вызовы, обусловленные цифровизацией и изменениями на рынке труда, государственная образовательная политика делает акцент на формировании у выпускников универсальных компетенций. Однако молодые специалисты не обладают ими на достаточном уровне, как отмечают работодатели. В статье обосновывается, что ключевым фактором успешной профессиональной интеграции является развитие проектной культуры студентов. На основе анализа научных работ, использующих аксиологический и культурологический подходы, формулируются качества, которые относятся к понятию проектной культуры. Проектная культура рассматривается авторами не только как набор навыков, но и как комплексное, интегративное качество личности, синтезирующее профессиональные компетенции и ценностно-смысловые ориентиры. В статье предлагается оригинальная четырехуровневая модель формирования проектной культуры, включающая когнитивно-мотивационный, креативно-деятельностный, когнитивно-рефлексивный и культурный уровни. Каждый уровень характеризуется тремя ключевыми аспектами: ценностными ориентирами, интеллектуальным потенциалом и направлением деятельности. Модель базируется на культурологическом подходе, трактующем образование как процесс вхождения в культурное пространство, где личность осваивает и транслирует нормы и ценности. Следует понимать, что предложенные уровни обладают не строгой линейной последовательностью, а скорее системной и цикличной структурой, отражающей принцип интеграции когнитивных, мотивационных, деятельностных и культурных аспектов личности в процессе развития проектной культуры. Проектная культура не возникает спонтанно, а формируется благодаря активным действиям самого человека и поддержке окружающих, особенно педагогов и коллег. Предложенная модель позволяет системно подойти к развитию у студентов таких качеств, как системное и критическое мышление, ответственность, лидерство и адаптивность, что в итоге обеспечивает их готовность к эффективной деятельности в условиях быстро меняющейся социотехнологической среды.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА проектная культура, проектное управление, проектный менеджмент, высшее образование

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Гаркуша, Н. С., & Трифонова, Ю. В. (2025). Проектная культура студентов высшей школы в контексте культурологического подхода. *Образовательная политика*, 22(3), 74–80

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.



© Гаркуша Н. С., Трифонова Ю. В., 2025

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 21.10.2025
Принята: 30.10.2025
Дата публикации: 20.12.2025

Введение

Современный этап развития высшего образования характеризуется нарастанием системных преобразований, детерминированных трансформациями социотехнологической среды: ускоренной цифровизацией общественных практик, реорганизацией рынка труда и доминированием предметно-ориентированных подходов к решению экономических задач. В данных условиях образовательная политика фокусируется на формировании у выпускника высшей школы универсальных компетенций, включенных

Наталья Сергеевна ГАРКУША

д. пед. н., директор, дирекция приоритетных образовательных инициатив, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
(119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82/1),
<https://orcid.org/0009-0008-2082-1283>,
e-mail: garkusha-ns@ranepa.ru

Юлия Викторовна ТРИФОНОВА

менеджер, дирекция приоритетных образовательных инициатив, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
(119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82/1);
старший преподаватель, кафедра аэрокосмических компьютерных и программных систем, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения
(197000, РФ, Санкт-Петербург, ул. Большая морская, 67А), <https://orcid.org/0009-0009-1783-7011>,
e-mail: trifonova-yv@ranepa.ru

в ФГОС ВО 3++, таких как системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация и др.¹ Эмпирические исследования и результаты мониторингов показывают, что на современном рынке труда высоко ценятся универсальные компетенции, но работодатели отмечают низкий уровень их развития у молодых специалистов (Титов & Титова, 2024). АНО «Россия — страна возможностей» с 2021 года реализует проект «Оценка и развитие управленческих компетенций в российских образовательных организациях». Данный проект представляет собой системное исследование, ориентированное на выявление ключевых компетенций, обеспечивающих готовность выпускников к успешной социальной и профессиональной интеграции в условиях современной экономики и трансформирующегося рынка труда. В ходе исследования выявлены следующие ключевые компетенции: партнерство/сотрудничество, ориентация на результат, планирование и организация, анализ информации и выработка решений, лидерство (Комиссаров и др., 2022).

¹ Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. (б. д.). Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. <https://www.fgosvo.ru/>

Использование универсальных компетенций в профессиональной деятельности рассматривается как один из ключевых факторов успешной реализации профессиональных функций специалиста. Универсальные компетенции рассматриваются учеными как системообразующие характеристики личности, обеспечивающие эффективность деятельности, способность к принятию решений, сотрудничеству и реализации целей в рабочей среде (А. Г. Асмолов, А. А. Вербицкий, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.). При этом некоторые исследователи (Гаркуша, 2019; Титов & Титова, 2024; Добрякова & Фрумин, 2020; и др.) подчеркивают, что одной из важнейших задач современного образования является развитие у обучающихся системного и критического мышления, способности к разработке и реализации проектов, навыков командной работы и лидерства, коммуникации, результативности и т. д.

Проведенный нами анализ успешности современных специалистов констатирует, что одной из важных характеристик личности является компетентность в проектной деятельности (Гаркуша и др., 2025). Именно формирование профессиональных проектных компетенций способствует развитию аналитического, критического, системного и креативного мышления обучающихся, поскольку реализация проектов требует постановки целей, анализа проблем, выбора оптимальных решений и оценки результатов.

Методологическая основа проектной культуры

Подготовка специалистов, способных к эффективной профессиональной деятельности и реализации проектных компетенций в различных рабочих и социальных контекстах, требует интеграции культурологического подхода в образовательный процесс. Данный подход в педагогике трактует образование как культурный процесс, а личность как субъект, способный

к освоению, созданию и передаче культуры. В общем смысле образование понимается как вхождение человека в пространство культуры, где формируются его мировоззрение, ценностные ориентиры, способы мышления и деятельности (Е. В. Бондаревская, С. Г. Вершловский, Б. С. Гершунский, И. Ф. Исаев, М. С. Каган, Б. Т. Лихачев, В. А. Сластенин и др.). Понятие проектной культуры могло бы стать связующим звеном между компетенциями и нормативно-ценностными ориентирами, формирующими устойчивость профессиональных действий.

Данное понятие позволяет рассматривать проектную деятельность не только как инструмент развития универсальных компетенций, но и как механизм интеграции ценностных ориентиров в практическую деятельность студентов с формированием устойчивых моделей поведения, осознанного принятия решений и ответственности за результаты совместной работы.

По мнению И. М. Афанасьевой, понятие «проектная культура» является интегративным, т. к. оно:

- имеет междисциплинарный характер и выполняет функцию синтеза различных гуманитарных наук (философии, педагогики, психологии, культурологии);
- отвечает запросам современного общества, поскольку является характеристикой человека творческого, активного, способного адекватно и успешно действовать в условиях быстро меняющейся действительности;
- предполагает преобразование окружающей среды на основе определенной модели будущего (Афанасьева, 2017).

Таким образом, проектная культура не ограничивается индивидуальными способностями, но предполагает социальное измерение, где ценностные ориентиры личности соотносятся с культурным и профессиональным контекстом.

Приоритет ценностной составляющей в проектной культуре подтверждает О. И. Генисаретский (1987), который рассматривает ее как надуровень проектного процесса, объединяющий экологический,

концептуальный и аксиологический аспекты. Данная трактовка позволяет смотреть на проектную культуру как на системное качество личности, интегрирующее когнитивные, эмоциональные и ценностные компоненты в процессе проектной деятельности.

Аналогичным образом Л. А. Филимонюк (2008) подчеркивает ценностно-смысловой характер проектной культуры, включая в нее образы проектируемой предметной среды, ценностные ориентации субъектов проектирования и ценностные состояния, необходимые для личностной реализации проектного процесса. Такой подход позволяет соединить теоретические основания культурологического подхода с практическим измерением проектной деятельности, где ценностные ориентиры личности становятся регуляторами проектных решений и формируют устойчивые модели профессионального поведения.

На наш взгляд, Т. Л. Стенина (2011) дополняет данную концепцию, подчеркивая, что овладение проектной культурой обеспечивает не только успешную реализацию социальных и профессиональных инноваций, но и личностное развитие студента как субъекта культуры и профессионала. Следовательно, проектная культура является не инструментом, ограниченным компетенциями, а интегративным качеством личности, включающим осознанное принятие ценностей и норм профессиональной среды.

В целом проектная культура в педагогике понимается как комплексное качество личности, проявляющееся в способности к проектной деятельности, интеграции профессиональных компетенций и ценностных ориентиров. Н. А. Бреднева (2018) определяет ее как «интегративное качество личности, включающее в себя проектную компетенцию, проектное мышление, творческую инициативность, ценностные ориентации, умение проектировать не только профессиональную деятельность, но и повседневную жизнь».

А. Л. Файзрахманова делает акцент на практической значимости проектной культуры, отмечая, что ее формирование позволяет студентам эффективно адаптироваться к изменениям внешней среды,

обеспечивая профессиональную и личностную готовность к современным вызовам. Проектная культура, по ее определению, включает в себя когнитивные способности, особенности мировосприятия, мастерство, поведенческие установки и психологическую готовность (Файзрахманова, 2019). М. С. Фролко и Т. В. Левченкова рассматривают проектную культуру как совокупность когнитивного, ценностного, деятельностного, рефлексивного и мотивационного компонентов, имеющих свои уровни развития, достигаемые в процессе осуществления студентами проектной деятельности (Фролко & Левченкова, 2022). Такая трактовка является наиболее близкой к нашему пониманию проектной культуры.

Характеристики проектной культуры студента

В более широком смысле проектная культура в образовании — это особая система отношений с миром, когда человек является активным участником, способным к планированию, организации и реализации собственных идей. Данный подход предполагает развитие следующих качеств:

- креативность и инновационность: способность генерировать новые идеи и подходы к решению задач, а также воплощать их в жизнь;
- аналитичность и критичность: способность анализировать информацию, оценивать риски и принимать взвешенные решения;
- системность: умение видеть взаимосвязи между элементами, понимать структуру целого, предвидеть последствия своих действий и учитывать широкий контекст;
- результативность: умение ставить цели, разрабатывать стратегии, планировать свои действия и достигать результатов;
- ответственность и самостоятельность: готовность брать на себя ответственность за свои решения и действия;
- командность и коммуникативность: умение эффективно взаимодействовать с другими людьми для достижения общих целей;

- адаптивность и гибкость: способность быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям, искать альтернативные пути решения проблем и корректировать планы по мере необходимости;
- рефлексивность: умение оценивать собственный опыт, извлекать уроки из успехов и неудач, постоянно совершенствуя навыки и подходы.

При исследовании механизмов формирования проектной культуры студентов ключевым является вопрос о ее структуре. Современные подходы педагогических наук предполагают выделение нескольких аспектов, которые в совокупности обеспечивают целостность данного феномена.

На наш взгляд, ценности — это фундамент мотивации и поведения. Они определяют, что именно человек считает значимым и что, в свою очередь, влияет на его решения, поступки и взаимодействие с окружающими.

Структура проектной культуры студента

Опираясь на положения аксиологического подхода (Е. В. Бондаревская, М. С. Каган, В. А. Караковский, А. Н. Леонтьев, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква и др.), считаем необходимым отметить, что ценностные ориентации в контексте проектной культуры определяют отношение человека к знаниям, инновациям, командной работе, ответственности и т. д. Без понимания ценностных ориентиров невозможно мотивировать и направлять человека в проектной деятельности. Конфликт ценностей проекта и организации и личных убеждений человека может привести к снижению его вовлеченности и неудовлетворительным результатам его работы. Описание ценностных ориентиров на каждом уровне формирования проектной культуры позволяет оценить, насколько успешно происходит интериоризация ценностей проектной деятельности и как это влияет на развитие студента.

Вместе с тем, интеллектуальный потенциал отражает когнитивные способности человека (С. В. Артамонов, А. Л. Гапоненко, В. Н. Дружинин, О. Т. Лебедев, К. М. Рахлин, Т. Ю. Филиппова, О. В. Шилова и др.), в том числе необходимые для успешного выполнения задач и решения проблем в проектной деятельности. Он включает в себя навыки анализа, критического и системного мышления, планирования, организации и т. д. Оценка интеллектуального потенциала позволяет определить, какие навыки и знания необходимо развивать у человека для эффективного участия в проектах на каждом уровне, а также адаптировать задачи и требования к его особенностям, способствуя повышению его уверенности и результативности. Описание интеллектуального потенциала на каждом уровне проектной культуры показывает, как развитие когнитивных способностей связано с продвижением человека по уровням проектной культуры.

В рамках обсуждения стоит отметить «направленность деятельности» как системообразующее качество, которое является интегратором динамических тенденций личности и выражает отношение личности к целям ее деятельности. С. Л. Рубинштейн (2025) впервые ввел понятие «направленность» и определил ее как интегративное свойство личности, представленное динамическими тенденциями (мотивами, потребностями, интересами), определяющими деятельность человека. В связи с этим важно отметить направленность деятельности, которая отражает мотивацию, интересы и цели человека в контексте проектной деятельности. Понимание направленности личности позволяет эффективно мотивировать человека, предоставляя ему возможности для самореализации и достижения поставленных целей в проектной деятельности, что помогает формировать команды, учитывая индивидуальные интересы участников. По мнению А. Н. Леонтьева (2005), направленность личности формируется посредством соединения доминирующих и второстепенных смыслообразующих мотивов, определяющих линию и стратегию поведения человека. Таким образом, направленность

способствует повышению вовлеченности, удовлетворенности участников проектной деятельности и командной синергии. Описание направленности личности на каждом уровне проектной культуры демонстрирует, как развитие мотивации и целеполагания связано с продвижением человека по уровням проектной культуры и его вкладом в общее дело.

Уровни проектной культуры студента

В предлагаемой нами модели проектная культура представлена четырьмя взаимосвязанными уровнями развития:

- когнитивно-мотивационный: обеспечивает знание и понимание основных подходов, принципов, методов и инструментов проектного управления, формирование мотивации к проектной деятельности и понимание роли знаний для достижения целей;
- креативно-деятельностный: обеспечивает применение знаний на практике и развитие навыков проектной деятельности;
- когнитивно-рефлексивный: обеспечивает развитие навыков самоанализа, рефлексии, принятие решений на основе полученного опыта и осознанную интерпретацию результатов и корректировку поведения;
- культурно-трансляционный: отражает интеграцию всех предыдущих уровней в системное качество личности, включающее ценности, нормы и установки проектной деятельности. На этом уровне формируется способность студента выступать в качестве носителя и транслятора проектной культуры, обеспечивая устойчивость профессиональной среды и передачу ценностных ориентиров другим участникам.

Рассмотрим каждый уровень проектной культуры студентов с позиции следующих аспектов: ценностные ориентации, интеллектуальный потенциал, направленность деятельности (табл. 1).

Табл. 1. Характеристики уровней проявления проектной культуры студента высшей школы. Источник: разработано авторами.
Tab. 1. Characteristics of the levels of manifestation of project culture in university students. Source: developed by the authors.

Уровень проектной культуры	Ценностные ориентиры	Интеллектуальный потенциал	Направление деятельности
Когнитивно-мотивационный	Осознанное понимание ценности знаний о проектной деятельности; формирование морально-этической основы, определяющей приемлемые и эффективные действия и решения в профессиональной среде	Развитие способности критически анализировать и систематизировать информацию о проектной деятельности; понимание основных методологий и инструментов; формирование системного мышления, анализа взаимосвязей и прогнозирования результатов	Формирование установок на активное участие в проектной деятельности; определение ориентиров для практических действий и решений
Креативно-деятельностный	Понимание ценности инноваций, креативных решений, ответственности за совместные результаты; осознание значимости командной работы, гибкости и адаптивности в условиях неопределенности	Развитие способности генерировать новые идеи и находить нестандартные решения; формирование системного мышления для анализа взаимосвязей и выбора оптимальных стратегий проектной деятельности	Стремление к активному участию в проектных командах; реализация собственных идей; мотивация к созданию инновационных решений и внесению значительного вклада в проектную деятельность
Конативно-рефлексивный	Осознание ценности самосовершенствования и непрерывного обучения; ответственность за свои решения и действия; интеграция ценностей проектной культуры в профессиональную деятельность	Способность к самоанализу и критической оценке собственных решений и действий команды; развитие стратегического мышления для прогнозирования результатов и планирования дальнейшей деятельности	Стремление к осознанной саморегуляции; готовность к принятию ответственности за результаты; развитие лидерских качеств и способности мотивировать коллег
Культурно-трансляционный	Понимание влияния проектной культуры на результативность и эффективность деятельности; осознание значимости сотрудничества, уважения к мнению других, соблюдения профессиональной этики; ответственность за общий результат и вклад в развитие проектной деятельности в организации	Развитие способности к системному анализу деятельности команды и проектов; понимание взаимосвязей между процессами и участниками; умение передавать знания и опыт, выступать наставником; формирование стратегического мышления для прогнозирования перспектив развития проектной деятельности	Стремление к передаче знаний и опыта другим участникам; готовность к лидерству и вдохновению коллег; продвижение ценностей проектной культуры в профессиональной и социальной среде

Заключение

Важно отметить, что уровни проектной культуры не следует понимать как строго линейно последовательные. Их структура скорее системная и цикличная, что отражает принцип интеграции когнитивных, мотивационных, деятельностных и культурных аспектов личности в процессе развития проектной культуры. Проектная культура не возникает спонтанно, а формируется благодаря активным действиям самого человека и поддержке окружающих, особенно педагогов и коллег.

Таким образом, в статье предложена модель проектной культуры студентов, включающая четыре уровня: когнитивно-мотивационный, креативно-деятельностный, когнитивно-рефлексивный и культурно-трансляционный. Модель базируется на культурологическом подходе и интегрирует аспекты ценностных ориентаций, интеллектуального потенциала и направленности личности. Дальнейшие исследования будут направлены на эмпирическую верификацию модели, разработку диагностических инструментов и мониторинг динамики развития проектной культуры студентов высшей школы.

Список источников

Афанасьева, И. М. (2017). Проектная культура в современном образовательном пространстве. *Гуманитарные науки (г. Ялта)*, 1(37), 156–162. <https://www.elibrary.ru/ymdthj>

Бреднева, Н. А. (2018). Формирование проектной культуры студентов в вузе. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, (2)125, 43–46. <https://www.elibrary.ru/yqxrpj>

Гаркуша, Н. С. (2019). Модель компетенций участников проектной деятельности «5/12»: обоснование разработки и ключевые результаты. *Управление проектами и программы*, 1, 46–55. <https://www.elibrary.ru/cmnvfy>

Гаркуша, Н. С., Авалуева, Н. Б., & Кролевецкая, Е. Н. (2025). *Модель качеств личности будущих служащих органов публичной власти* (метод. пособие). Президентская академия.

Генисаретский, О. И., и др. (Ред.). (1987). *Социально-культурные проблемы образа жизни и предметной среды: Социальный заказ, проектные концепции, история проектирования*. ВНИИТЭ.

Добрякова, М. С., Фрумин, И. Д., и др. (Ред.) (2020). *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности*. НИУ ВШЭ.

Комиссаров, А. Г., Степашкина, Е. А., Соболева, О. Б., Гужеля, Д. Ю., & Селезнев, П. С. (2022). Методология оценки надпрофессиональных

компетенций в российских образовательных организациях. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*, 12(6), 53–62. <https://www.elibrary.ru/gnurcs>

Корешникова, Ю. Н., Замощанский, И. И., Замощанская, А. Н., и др. (2023). *Универсальные компетенции в российских университетах: консорциум вузов по развитию универсальных компетентностей*. НИУ ВШЭ. Эгитас.

Леонтьев, А. Н., Леонтьев, Д. А., & Соколова, Е. Е. (2005). *Деятельность, сознание, личность*. Смысл.

Рубинштейн, С. Л. (2025). *Основы общей психологии*. Питер.

Стенина, Т. Л. (2011). *Становление проектной культуры студентов*. УлГТУ.

Титов, С. А., & Титова, Н. В. (2024). Личность руководителя проекта: характеристики и компетенции. *Вестник университета*, 4, 33–41. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2024-4-33-41>

Файзрахманова, А. Л. (2019). Проектная культура студентов в контексте художественного образования. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 3, 22–33. <https://www.elibrary.ru/aeaeho>

Филимонюк, Л. А. (2008). *Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки* [автореферат на соискание ученой степени доктора наук, Дагестанский государственный педагогический университет].

Фролко, М. С., & Левченкова, Т. В. (2024). Формирование проектной культуры будущих менеджеров спортивной индустрии. *Теория и практика физической культуры*, 1, 6–8. <https://www.elibrary.ru/rdaykj>

Project culture of higher education students in the context of a cultural approach

Natalya S. Garkusha
PhD in Pedagogy, Director, the Directorate of Priority Educational Initiatives, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82/1 Vernadskogo Ave., Moscow, 119571, Russian Federation), <https://orcid.org/0009-0008-2082-1283>, e-mail: garkusha-ns@ranepa.ru

Yulia V. Trifonova
Manager, the Directorate for Priority Educational Initiatives, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82/1 Vernadskogo Ave., Moscow, 119571, Russian Federation); senior lecturer, the Aerospace Computer and Software Systems department, Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (67A, Bolshaya Morskaya Str., Saint-Petersburg, 190000, Russian Federation), <https://orcid.org/0009-0009-1783-7011>, e-mail: trifonova-yv@ranepa.ru

ABSTRACT In response to the challenges posed by digitalization and changes in the labor market, state educational policy emphasizes the development of universal competencies in graduates; however, employers note their insufficient level among young specialists. This article argues that a key factor for successful professional integration is the development of students’ project culture. Based on an analysis of scholarly works on project culture that utilize axiological and cultural approaches, the qualities pertaining to the concept of project culture are formulated. The authors view project culture not merely as a set of skills, but as a complex, integrative personal quality that synthesizes professional competencies and value-based, semantic orientations. The article proposes an original four-level model for forming project culture, comprising cognitive-motivational, creative-activity, conative-reflective, and cultural levels. Each level is characterized by three key aspects: value orientations, intellectual potential, and direction of activity. The model is based on a cultural approach that interprets education as a process of entering a cultural space where the individual assimilates and transmits norms and values. The proposed levels should not be understood as strictly linear and sequential; their structure is rather systemic and cyclical, reflecting the principle of integrating cognitive, motivational, activity-based, and cultural aspects of the personality in the process of developing project culture. Project culture does not emerge spontaneously but is formed through the individual’s own active actions and the support of others, especially teachers and colleagues. The proposed model allows for a systematic approach to developing qualities in students such as systemic and critical thinking, responsibility, leadership, and adaptability, which ultimately ensures their readiness for effective activity in a rapidly changing socio-technological environment.

KEY WORDS project culture, project management, higher education

TO CITE Garkusha, N. S., & Trifonova, Yu. V. (2025). Project culture of higher education students in the context of a cultural approach. *Educational Policy*, 22(3), 74–80

© Garkusha N. S., Trifonova Yu. V., 2025

Received: 21.10.2025
Accepted: 30.10.2025
Date of publication: 20.12.2025



■ Оригинальная исследовательская статья / Research article

Чего не хватает новобранцам от педагогики? Изучаем опыт трудоустроившихся студентов

Савиных Г. П., Сорокин А. А., Половникова А. В.
Московский городской педагогический университет. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Идея «бесшовного» (непрерывного) пути в профессию любима всеми. Чиновникам она дорога с позиций управления инфраструктурой образовательных систем, руководителям организаций — с позиций эффективного партнерства, обучающимся — как гарант рациональности сделанного выбора. Но декларировать идею — это одно дело, а совсем другое — ее прорабатывать и внедрять, «прикладывать» к конкретным институциям в конкретных условиях их функционирования. Самое очевидное прикладное направление «бесшовности» — это наставничество, начиная с его феноменологии в постиндустриальном социуме и заканчивая организационно-методическими решениями, которые постулирует и реализует отдельно взятая структура. В статье подсвечен один из потенциально возможных вариантов наставничества, применимых к трудоустраивающимся студентам педагогических вузов. Авторы ставят вопрос готовности трудоустраивающихся в школу студентов к деятельной рефлексии и самооценке начала карьерного пути. Гипотеза состоит в том, что управляемая рефлексия начала карьерного пути возможна и целесообразна. В том числе в рамках интегрированных вузовских дисциплин. И такая управляемая рефлексия может получать тот или иной статус в образовательных программах вуза — например, в формате педагогической интернатуры. Методологический базис исследования восходит к теории конгруэнтности Я-концепции Карла Роджерса, концепту «педагогики переживаний» Ф. Е. Василюка, принципам саморазвития как сквозной компетенции педагога Е. И. Казаковой. В статье проанализированы в междисциплинарном контексте результаты структурированного опроса студентов Института гуманитарных наук Московского педагогического университета, приступивших к исполнению трудовых обязанностей учителя и продолжающих обучаться в вузе. Подтверждением гипотезы стали выявленные издержки рефлексивного компонента карьерной траектории студента, совмещающего учебу и работу в школе: невнимание к фактору среды, спонтанность рефлексивного «чек-листа», недостаточная готовность занять позицию наблюдателя по отношению к себе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА работающие студенты, непрерывное педагогическое образование, рефлексивный компонент опыта, карьерная траектория

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Савиных, Г. П., Сорокин, А. А., & Половникова, А. В. (2025). Чего не хватает новобранцам от педагогики? Изучаем опыт трудоустроившихся студентов. *Образовательная политика*, 22(3), 82–90



© Савиных Г. П., Сорокин А. А., Половникова А. В. 2025

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License.

The content is available under a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 01.25.2025
Принята: 13.02.2025
Дата публикации: 20.12.2025

Введение

Официальное разрешение работать в школе по трудовому договору студенты получили в 2020 году. Поэтому их трудоустройство в школах — относительно новое явление для системы общего образования.

Статья 46 («Право на занятие педагогической деятельностью») Федерального закона № 273-ФЗ была дополнена пунктом: «Лица, обучающиеся по образовательным программам высшего образования по специальностям и направлениям подготовки «Образование и педагогические науки»



Галина Петровна САВИНЫХ

д. пед. н., профессор департамента методики преподавания социальных и гуманитарных наук, Институт гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет (129226, РФ, Москва, пр-д 2-й Сельскохозяйственный, 4/1), <https://orcid.org/0000-0003-0302-6030>, e-mail: savinykhgp@mgpu.ru



Андрей Александрович СОРОКИН

к. пед. н., доцент, профессор, начальник, департамент методики преподавания социальных и гуманитарных наук, Институт гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет (129226, РФ, Москва, пр-д 2-й Сельскохозяйственный, 4/1), <https://orcid.org/0000-0002-1057-8071>, e-mail: SorokinAA@mgpu.ru



Анастасия Владимировна ПОЛОВНИКОВА

к. пед. н., доцент, профессор, заместитель начальника, департамент методики преподавания социальных и гуманитарных наук, Институт гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет (129226, РФ, Москва, пр-д 2-й Сельскохозяйственный, 4/1), <https://orcid.org/0000-0003-1900-1495>, e-mail: PolovnikovaAV@mgpu.ru

и успешно прошедшие промежуточную аттестацию не менее чем за три года обучения, допускаются к занятию педагогической деятельностью по основным общеобразовательным программам»¹. То есть уже на 4 курсе студент педвуза мог идти работать в школу.

Основной целью введения инициативы было закрытие вакансий в российских школах. Это была правильная мера. Сама инициатива была активно поддержана уже на этапе законопроекта. К примеру, ректор Новосибирского государственного педагогического университета Алексей Герасев утверждал, что ранний старт педагогической карьеры «позволит смягчить кадровые проблемы отрасли. Но главное — привнесет в школы энергию молодых специалистов, которые только недавно окунулись в новые технологии образовательного процесса и постоянно общаются, консультируются с преподавателями в высшей школе»². Ректор Ульяновского государственного педагогического университета Игорь Петрищев тоже считал, что появление студентов даст позитивный опыт и самим школам: «Важно, что этим наша система образования открывает двери для молодых людей, которые лучше понимают современных подростков, находятся с ними на одной «цифровой» волне»³.

Инициативу одобрили, изменения в федеральный закон об образовании внесли и... оставили работающих студентов «в покое». Да, у них, как и у начинающих педагогов, были наставники, а также их включали в статистические сводки; в самих вузах появились специальные отделы. Но до сегодняшнего дня феномен работающего студента-педагога оставался вне поля зрения исследователей.

1 Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». <https://docs.cntd.ru/document/902389617>
2 Студенты педагогических направлений подготовки получили право преподавать в школах. Официальный новостной портал Минпросвещения России. (2020). <https://edu.gov.ru/press/2578/studenty-pedagogicheskikh-napravleniy-podgotovki-poluchili-pravo-prepodavat-v-shkolah/>
3 Там же.

Вместе с тем целый ряд вопросов требует не только социально-экономического или методического, но и сугубо научного осмысления. И один из таких вопросов — факторы и последствия оценки правильности профессионального выбора теми, кто рискнул начать трудовую педагогическую деятельность до завершения получения высшего образования. В этом вопросе нам видится как минимум три аспекта научного поиска:

- имеет ли влияние на оценку правильности профессионального выбора рефлексивная составляющая начала трудовой деятельности в образовательной организации;
- может ли быть управляемой рефлексия начала трудовой деятельности в образовательной организации;
- можно ли к рефлексии начала трудовой деятельности в образовательной организации относиться как к специфической компетенции, должной значиться в профиле компетенций начинающего работать студента-педагога.

Именно в этом залоге, как мы полагаем, становится возможным и нужным изучение влияния рефлексивного компонента карьерной траектории трудоустраивающегося студента, совмещающего учебу и работу школе.

Обзор источников

Посылком к исследованию во многом стала идея «педагогики переживаний» Ф. Е. Василюка, автора теоретических представлений о переживании как деятельности. В интервью журналу «Обруч» ученый высказал убеждение, что в «переживании есть нечто от приключения»,

а «венец приключения — возвращение домой, обогащение опытом, знанием, зрелостью, мужеством»⁴.

Развивая свою идею, Ф. Е. Василюк показывает, что если количество профессиональных или иных проб большое, но их осмысление равно нулю, то и профессиональный или иной опыт тоже равен нулю. В опыт выходит только то, что осмыслено, «пережито». И сам ученый, будучи при жизни практикующим психотерапевтом и вузовским преподавателем, учил переживанию как серьезной внутренней работе, которая открывает человеку новые жизненные возможности.

ОБЯЗЫВАЕТ ЛИ ФАКТ ВЛИЯНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО «Я» СТУДЕНТА К ОТСТРОЙКЕ РЕФЛЕКСИВНОГО ОПЫТА ДО ПРЯМОГО «СТОЛКНОВЕНИЯ» СО ШКОЛЬНОЙ СРЕДОЙ?

Конструкт «педагогики переживаний» методологически восходит к теории личности С. Л. Рубинштейна. Ученый, рассуждая о двух уровнях человеческого существования — быте и бытии, — связывал второй с особой рефлексией, которая «как бы приостанавливает, прерывает непрерывный

процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее» (Рубинштейн, 1997).

Со-знание, действительно, как писал А. Г. Асмолов (2007), «предшествует любому акту познания, каким бы “объективным” он ни казался», разделяя тем самым тезис неклассической биологии активности о том, что *задача рождает орган*. И если развернуть этот тезис в рассматриваемую нами ситуацию, сможем предположить, что *«орган со-знания», т. е. способность к деятельной рефлексии, формируется у приступившего к педагогическому труду студента по мере накопления некой задачной фактуры, по мере столкновения с реалиями образовательной деятельности школы*.

4 Педагогика переживания глазами психолога. (1998). *Обруч*, 1. <https://vasilyuk.com/tpost/n5md7594p1-pedagogika-perezhivaniya-glazami-psiholo>

Полагая рефлексию условием и инструментом «адекватной ориентировки в биотической среде и социальном окружении», И. Н. Семенов (2020) постулирует ее влияние на «саморазвитие индивидуальности во взаимодействии с другими людьми — современниками, предшественниками и потомками, которые суть звенья эстафетной трансляции знаний и культур».

Рефлексия, по убеждению В. Д. Шадрикова и др. (2015), «присутствует в процессе формирования каждого компонента системы деятельности, позволяя представить данные компоненты друг другу и деятельности в целом». Понимать рефлексия предлагается как «процесс осознания индивидом средств и способов собственной деятельности, причин и следствий, достигнутых в ней успехов и неудач» (Там же).

Весьма развернутый обзор концепций рефлексивного содержится в статье современных исследователей «Проблемность рефлексивных практик в образовании» (Кушнир и др., 2023). Авторы называют три фактора проблем, связанных с применением деятельностной рефлексии в обучении и воспитании (Там же):

- широкий диапазон толкований понятия «рефлексия»;
- отсутствие общепринятого перечня атрибутов рефлексии и универсального варианта ее структуры;
- отстраненность описания рефлексии от описания мировоззренческого контекста субъекта рефлексии; учет «онтологической структурой “внешнего мира” (где действует человек), в отношении к которой возможно организовать реффлексию».

Вышеприведенный подход наиболее органичен для метафоры «коэффициент осмысления» при ее переносе в исследования рефлексивной составляющей

карьерного старта трудоустраивающихся в школы студентов. И чтобы удержать исследовательский прицел в границах педагогической науки, усилим доводы коллег еще одним положением из теории А. В. Карпова о построении образов «Я» в практической деятельности. Ученый экспериментальным путем устанавливает функциональную связь «между двумя переменными: мерой рефлексивности и результативными параметрами процессов принятия решений». «Чем выше рефлексивность, тем более дифференцированными и расчлененными на этапы, итеративными и дискурсивными

являются и сами процессы принятия решений» (Карпов, 2005). Соглашаясь с А. В. Карповым по ключевым позициям, поставим вопрос уже в плоскости нашего исследования: обязывает ли факт влияния рефлексивной составляющей на развитие

профессионального «я» студента к отстройке рефлексивного опыта до прямого «столкновения» со школьной средой? Можно ли выдавать студентам, идущим в школу, некую индульгенцию на отсутствие такого опыта? Может ли такой опыт формироваться в рамках вузовских дисциплин?

Методы исследования

Для попытки обоснования своего тезиса мы организовали аналог фокус-группы, попросив студентов ответить на один и тот же пул вопросов:

1. Что стало мотивом работать во время учебы?
2. Почему выбрали именно эту школу для трудоустройства?
3. Совпали ли ожидания и реальность?
4. Каковы были первые выводы, ощущения?
5. Что узнали о себе в части «какой я работник»?



Табл. 2. Связь между оценкой среды и инициативами по ее изменению. Источник: разработано авторами.
Tabl. 2. Relationship between the assessment of the environment and initiatives for its change. Source: developed by the author.

Респондент	Ответ на вопрос 3	Ответ на вопрос 9	Комментарий
Андрей К.	<ul style="list-style-type: none">«готовился к худшему; думал, что будут сложные дети и тяжелые отношения с коллективом, но, как оказалось, это совсем не так»;«единственное, было тяжело найти подход к детям с ОВЗ, но и здесь пока все идет гладко»	стоит выделять обязательно хотя бы одного тьютора на класс с детьми ОВЗ, который поможет адаптироваться особенным детям к обучению в школе	Конгруэнтность первичных впечатлений и инициатив по изменению системы
Иван Ж.	<ul style="list-style-type: none">«идеализировал как себя, так и всю систему образования перед трудоустройством»;«пришел домой разочарованный после первого рабочего дня, однако со временем это прошло»	<ul style="list-style-type: none">уменьшить количество бесполезных конкурсов, руководителем которых должен быть учитель;увеличить количество прав учителя, сделать орган защиты учительских прав;сделать предметы практико-ориентированными;видоизменить систему проверочных работ	Студент «идеализировал» и себя, и систему, а менять предлагает только систему

Табл. 3. Связь между оценкой своих профессиональных качеств и примененным вузовским опытом. Источник: разработано авторами.
Tabl. 3. Relationship between the assessment of professional skills and the experience gained in university and applied. Source: developed by the author.

Респондент	Ответ на вопрос 5	Ответ на вопрос 8	Комментарий
Георгий П.	<ul style="list-style-type: none">могу классно взаимодействовать с детьми;организовывать пространство музея;искать информацию и документы	<ul style="list-style-type: none">знания возрастной психологии, понимание поведение человека;знания с элективов по психологии и конфликтологии	Ответы позволяют говорить о конгруэнтности в самооценке и отношении к вузовскому опыту
Никита Р.	<ul style="list-style-type: none">стремлюсь к развитию у учащихся креативности и логичности мышления;умею структурировать информацию и давать ученикам сложный материал в доступной форме;пока недостаточно эффективно справляюсь с дисциплиной в классе	<ul style="list-style-type: none">умение вести проектную деятельность и использовать методические приемы для эффективного преподавания;умение организовать групповую работу, делать обучение интерактивным	При видимом «совпадении» констатируемых профессиональных дефицитов и отношения к вузовскому опыту наблюдается определенное расхождение между дефицитом и вузовскими навыками; студент умалчивает о недостатке компетенций в части управления дисциплиной

Михаил Б., напротив, описывает мотивы трудоустройства сдержанно и даже несколько формально, но при этом демонстрирует большую конгруэнтность в понимании перспектив раннего трудоустройства. Из ответов Михаила Б.: «Когда я только пришел на работу, было непросто. Несмотря на подготовку, полученную в университете, реальная работа в школе требует адаптации. Первые несколько недель были особенно тяжелыми: приходилось быстро приспосабливаться к школьному ритму, знакомиться с учениками, работать с документацией и стараться угодить требованиям администрации».

Зависимости между ответами на вопрос «Совпали ли ожидания и реальность?»

(далее — вопрос 3) и «Что захотелось поменять в системе образования после сложившегося опыта работы?» (далее — вопрос 9) мы также рассмотрим на примере ответов двух респондентов. В отличие от предыдущего примера, здесь о полярности речи не идет, но очевидна разница в характере рефлексии (табл. 2).

Третьим примером будет зависимость между ответами на вопрос «Что узнали о себе в части “какой я работник”?» (далее — вопрос 5) и «Что особенно пригодились из вуза в период адаптации к среде и коллективу?» (далее — вопрос 8). Как и в предыдущих примерах, мы отмечали разницу в характере рефлексии (табл. 3).

Содержимое таблиц 1–3 показывает, что рефлексия начального опыта трудовой

деятельности важна и полезна. Ее результаты информативны.

Вместе с тем, остается вопрос субъекта, инициирующего такую рефлексию. Если исходить из конструкта «педагогики переживаний» Ф. Е. Василюка⁵, то *инициатором и «обучателем» деятельной рефлексии может стать вуз. К примеру, организуя интегрированные курсы по выбору, в которых опыт педагогической психологии «переопыляется» методическим знанием.*

С другой стороны, студенты старших курсов, планирующие трудоустройство в школу, должны быть готовы к саморазвитию, основанному на рефлексивных практиках. Считаем, что этот вариант вполне логичен в сегодняшних реалиях непрерывности педагогического образования (Бахмутский & Савиных, 2024). Аргументом будет понимание непрерывности как «единства формального (институционального) образования и неформального (самообразования) и как создание широких условий для непрерывного саморазвития учителя, его личности и профессионализма» (Басюк и др., 2022).

В любом случае, проектируемое (плановое) педагогическое сопровождение рефлексивного опыта студентов, трудоустраивающихся в школу, желательно и возможно. Это сделает указанный опыт управляемым, а следовательно, ресурсным для адекватной самооценки педагогической карьеры.

Институционализировать рефлексивный опыт трудоустраивающихся студентов можно вокруг группы универсальных компетенций «Самоорганизация и саморазвитие» в части УК-6 «Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе

*самооценки»*⁶. Наличие данной компетенции во ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» позволяет относиться к ней как к специфичной компетенции, которая должна значиться в карьерной диагностике при трудоустройстве и быть поддержана процедурами сертификации типа «Московский учитель».

Заключение и выводы

Апеллируя к названию статьи, укажем на общий тренд осознанности как мерила социального благополучия. Но мы не про декларацию осознанности, а про ее операционализацию. Про способность и готовность трудоустраивающегося студента опереться на понятный ему комплекс мыследействий, гарантирующий адекватную констатацию профессиональных дефицитов и нетравматичную самооценку в рамках «я-профессионал».

Коэффициент осмысления в формуле педагогического счастья можно не только просчитать, но и программно-методически обеспечить

адекватную констатацию профессиональных дефицитов и нетравматичную самооценку в рамках «я-профессионал».

Коэффициент осмысления в формуле педагогического счастья можно не только просчитать, но и программно-методически обеспечить. Главное — помнить, что «получать удовольствие от развития — это современная суперценность. И если учитель сам не любит учиться, он никогда эту радость не передаст ученику»⁷.

Подготовленный к деятельной рефлексии студент снимает риск необъективной оценки правильности профессионального выбора,

6

Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 126 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — магистратура по направлению подготовки 44.04.01 “Педагогическое образование”» (п. 3.3).

Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 (ред. от 26.11.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01» Педагогическое образование»» (п. 3.2).

7

Профессия, отягощенная счастьем смысла жизни. (n. d.). EdExpert. <https://edexpert.ru/professiya-otyagoshchennaya-schastem-smysla-zhizni>

5

Педагогика переживания глазами психолога. (1998). *Обруч*, 1. <https://vasilyuk.com/tpost/n5md7594p1-pedagogika-perezhivaniya-glazami-psiholo>

88 / ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА / Т. 22, № 3 (2025)

САВИНЫХ Г. П., СОРОКИН А. А., ПОЛОВНИКОВА А. В. / ЧЕГО НЕДОСТАЕТ НОВОБРАНЦАМ ОТ ПЕДАГОГИКИ? ИЗУЧАЕМ ОПЫТ... / 89



избегает фрустрации ошибок в работе, неминуемо случающихся в любом начинании, и сохраняет намерение задержаться в профессии (Басюк и др., 2022). Таким образом, вердикт, который осознанно выносит себе начинающий профессионал, либо приземляет его в педагогике, либо уводит в сторону. И если это происходит плано­во и управляемо, то шансов «сохранить» студента в школе гораздо больше, чем если пустить рефлексию на самотек.

Список источников

Асмолов, А. Г. (2007). Психология личности. *Культурно-историческое понимание развития человека*. Смысл.

Басюк, В. С., Казакова, Е. И., & Врублевская, Е. Г. (2022). Непрерывность педагогического образования: культурологический контекст. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, 20(1), 3–14. <https://elibrary.ru/ELOMOP>

Бахмутский, А. Е., & Савиных, Г. П. (2024). Возможные сценарии развития магистерских программ по оценке качества образования.

Научное мнение, 1–2, 116–125. <https://elibrary.ru/UZLWNR>

Карпов, А. В. (2005). Рефлексия в структуре когнитивной организации процессов принятия решения. *Российский психологический журнал*, 2(3), 48–67. <https://elibrary.ru/NXRTQB>

Кушнир, М. Э., Рабинович, П. Д., & Заведенский, К. Е. (2023). Проблемность рефлексивных практик в образовании. *Образовательная политика*, 3(95), 110–122. <https://elibrary.ru/MPSDVX>

Ревякина, И. И., & Белкина, В. Н. (2012). Рефлексивные методы обучения в профессиональной школе. *Ярославский педагогический вестник*, 2(2), 210–214. <https://elibrary.ru/PYBCTD>

Роджерс, К. Р. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Прогресс.

Рубинштейн, С. Л. (1997). *Человек и мир*. Наука.

Семенов, И. Н. (2020). Становление парадигмы деятельности как теоретико-методологической доминанты развития российской психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 17(2), 271–294. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-2-271-294>

Шадриков, В. Д., & Кургинян, С. С. (2015). Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструктор психологической функциональной системы деятельности. *Экспериментальная психология*, 8(1), 106–126. <https://elibrary.ru/TQCHFF>

What is Lacking in Pedagogy Graduates? A Study of Employed Students’ Experiences

Galina P. Savinykh
PhD of Pedagogy, Professor of the Department of Methods of Teaching Social Sciences and Humanities, Institute of Humanities, Moscow City University (4/1, Vtoroy Selskhoziajstvenny Dr., Moscow, Russian Federation, 129226), <https://orcid.org/0000-0003-0302-6030>, e-mail: savinykhgp@mgpu.ru

Andrey A. Sorokin
PhD of Pedagogy, Associate Professor, Professor, Head, the Department of Methods of Teaching Social Sciences and Humanities, Institute of Humanities, Moscow City University (4/1, Vtoroy Selskhoziajstvenny Dr., Moscow, Russian Federation, 129226), <https://orcid.org/0000-0002-1057-8071>, e-mail: sorokinAA@mgpu.ru

Anastasiya V. Polovnikova
PhD of Pedagogy, Associate Professor, Professor, Deputy Head, the Department of Methods of Teaching Social Sciences and Humanities, Institute of Humanities, Moscow City University (4/1, Vtoroy Selskhoziajstvenny Dr., Moscow, Russian Federation, 129226), <https://orcid.org/0000-0003-1900-1495>, e-mail: polovnikovaAV@mgpu.ru

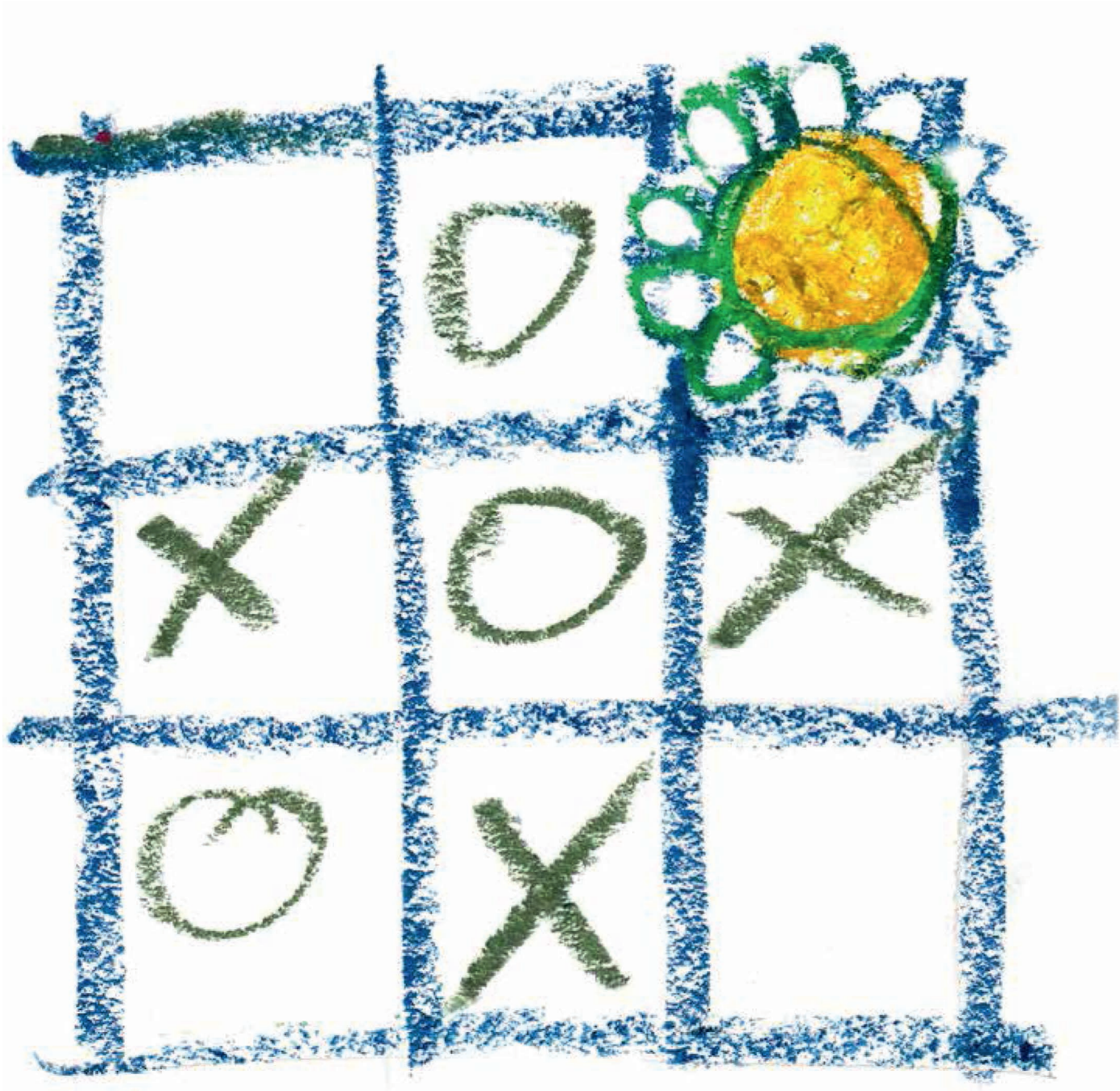
ABSTRACT The article raises the question of the readiness of students applying to school for active reflection and self-assessment of the beginning of their career path. The authors’ hypothesis is that guided reflection on the beginning of a career path is possible and appropriate. In particular, within the framework of integrated university disciplines. The methodological basis of the research consisted of: the theory of congruence of the Self-concept by Carl Rogers; the concept of «pedagogy of experiences by Vasilyuk F.E., principles of self-development as a cross-cutting competence of the teacher Kazakova E.I. The results of a structured survey of 5th-year students of the IGN MSPU who started their teaching duties simultaneously with continuing their studies at the university are analyzed in an interdisciplinary context. The sample consists of 8 people. The hypothesis was confirmed by the revealed costs of the reflexive component of the student’s career trajectory, combining study and work at school: inattention to the environmental factor; spontaneity of the reflexive «checklist»; insufficient willingness to take an observer’s position in relation to oneself.

KEY WORDS working students, continuing teacher education, reflexive component of experience, career trajectory

TO CITE Savinykh, G. P., Sorokin, A. A., & Polovnikova, A. V. (2025). What is Lacking in Pedagogy Graduates? A Study of Employed Students’ Experiences. *Educational Policy*, 22(3), 82–90

© Savinykh G. P., Sorokin A. A., Polovnikova A. V. 2025

Received: 01.25.2025
Accepted: 13.02.2025
Date of publication: 20.12.2025



■ Оригинальная исследовательская статья / Research article

Школьное сообщество как фактор повышения социального опыта детей

Е. С. Родионова.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Москва, Россия

АННОТАЦИЯ Статья посвящена решению актуальной проблемы дефицита социального опыта учащихся городских малокомплектных или территориально удаленных школ России. Исследование фокусируется на выявлении эффективных управленческих механизмов формирования школьных сообществ как инструмента компенсации ограничений, вызванных малокомплектностью, географической изоляцией школ, нехваткой педагогических кадров (особенно психологов и социальных педагогов) и сужением спектра социальных взаимодействий. Эмпирическую базу составили глубинные полуструктурированные интервью с руководителями и координаторами 20 школ, входящих в Ассоциацию школьных сообществ, из разных регионов РФ (Московская область, Владимирская область, Волгоградская область, Республика Татарстан, Калининградская область и др.). Анализ данных методом тематического кодирования выявил ключевые управленческие практики, обеспечивающие жизнеспособность сообществ в сложных условиях. К ним относятся: создание гибких неформальных структур на основе детских интересов (научные клубы, проектные лаборатории), ценностно-ориентированный подбор педагогов, разделяющих философию школы, активное привлечение внешних партнеров (предприятия, музеи, НКО) для преодоления изоляции, а также превращение родителей из пассивных наблюдателей в активных участников через модель «Родитель-Эксперт». Результаты демонстрируют, что такие механизмы способствуют расширению социальных ролей учащихся через участие в соуправлении и социально значимых проектах, формируют инклюзивную среду, снижающую риски психоэмоциональных проблем, и косвенно повышают академическую мотивацию. Практическая значимость работы заключается в описании управленческих механизмов, обеспечивающих жизнеспособность среды школьных сообществ для географически удаленных или малокомплектных школ, сочетающих элементы ученического самоуправления, внеурочную деятельность, добровольческие инициативы и сетевое взаимодействие с другими образовательными организациями. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ развития школ, а также для подготовки педагогов к работе в условиях ограниченных ресурсов. Исследование подтверждает, что управленческая гибкость, ориентация на локальные ресурсы и интеграция внешних связей позволяют преодолевать ограничения. Сплоченное школьное сообщество не только улучшает академические показатели, но и играет важную роль в подготовке детей к жизни в современном обществе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА школьное сообщество, социальный опыт, социализация, образовательная среда, социализация, управление образованием, качественные исследования

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Родионова, Е. С. (2025). Школьное сообщество как фактор повышения социального опыта детей. *Образовательная политика*, 22(3), 92–108



© Родионова Е. С., 2025

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 28.10.2025
Принята: 05.11.2025
Дата публикации: 20.12.2025



Екатерина Сергеевна РОДИОНОВА

магистрант, магистерская программа «Управление образованием», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (101000, РФ, Москва, Потаповский пер., 16/10),
<https://orcid.org/0009-0000-3720-4953>,
e-mail: ekserodionova@edu.hse.ru

Введение

Современная образовательная политика Российской Федерации подчеркивает важность формирования у обучающихся не только предметных знаний, но и ключевых социальных компетенций, необходимых для успешной интеграции в динамично меняющееся общество. Процесс формирования положительного социального опыта детей может быть затруднен в силу различных характеристик школы, где они обучаются, таких как малокомплектность, географическая удаленность, ограниченность ресурсов или дефицит квалифицированных педагогических кадров. В России 28% детей в возрасте от 7 до 17 лет обучаются в территориально удаленных школах^{1, 2}.

Географическая и социальная изолированность способствует тому, что школа оказывается отрезанной от активного взаимодействия с другими организациями, обществом, культурными, образовательными или экономическими институтами. Ограниченный круг общения, отсутствие параллельных классов, минимизация контактов с разнообразными социальными институтами, сужение спектра культурных и профессиональных образцов – все это формирует специфическую среду, затрудняющую освоение детьми навыков эффективной коммуникации, кооперации, критического мышления и гражданской ответственности в объеме, предусмотренном образовательными стандартами и необходимым для жизни в поликультурном обществе.

1 Кузьминов, Я. И., Гохберг, Л. М., Фрумин, И. Д. и др. (Ред.). (2020). *Мониторинг экономики образования: 2020*. НИУ ВШЭ.
2 Федеральная служба государственной статистики. (2023). *Российский статистический ежегодник*. Росстат. [https://eng.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Yearbook%202023\(1\).pdf](https://eng.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Yearbook%202023(1).pdf)

На основе анализа российских и международных исследований выявлена связь между ограниченностью социальных контактов и снижением когнитивных навыков учащихся, а также ростом психоэмоциональных рисков. Дети с ограниченным социальным опытом в территориально удаленных и малокомплектных школах реже применяют знания на практике и хуже анализируют материал^{3, 4}. Ограничения в получении социального опыта у подростков имеют негативные последствия, ведут к усилению симптомов депрессивного настроения, тревоги, суицидальных мыслей (Loades et al., 2020;

Golberstein et al., 2020; Viola et al., 2022).

Ситуация усугубляется устойчивым дефицитом педагогических кадров, характерным для сельских и удаленных территорий, – нехваткой специалистов, целенаправленно работающих над социализацией и развитием эмоционального интеллекта учащихся: психологов, социальных педагогов, педагогов

дополнительного образования. В 25% школ эта нехватка носит системный характер⁵.

Этот ресурсный дефицит, накладываясь на пространственную изоляцию, существенно повышает риски десоциализации, проявляющиеся в росте психоэмоционального напряжения, снижении академической мотивации и ограниченности жизненных траекторий выпускников, что подтверждается как международными исследованиями PISA, фиксирующими связь между ограниченностью

3 OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Vol. I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.
4 Кузьминов, Я. И., Гохберг, Л. М., Фрумин, И. Д. и др. (Ред.). (2020). *Мониторинг экономики образования: 2020*. НИУ ВШЭ.
5 Заир-Бек, С. И., Мерцалова, Т. А., & Анчиков, К. М. (2020). *Кадры школьного образования: возможности и дефициты*. В Я. И. Кузьминов, Л. М. Гохберг, И. Д. Фрумин (Ред.), *Мониторинг экономики образования: 2020*. НИУ ВШЭ.

социальных контактов и снижением когнитивных навыков, так и отечественными работами (Байбородова, 2020; Боголепова, 2021).

Таким образом, проблема развития социального опыта учащихся в условиях территориальной удаленности и ресурсных ограничений становится сложной педагогической и организационной задачей, для решения которой требуются специальные, продуманные подходы.

В мировой практике сложился комплексный подход, включающий дистанционные формы обучения с использованием онлайн-платформ, что особенно актуально для удаленных регионов (Вайндорф-Сысоева, 2020; Зак, 2011). Такие решения обеспечивают доступ к качественному образованию, позволяя учащимся малокомплектных школ взаимодействовать с педагогами и сверстниками из других образовательных учреждений, участвовать в совместных проектах, осваивать специализированные курсы, недоступные в местных условиях. Особую эффективность дистанционные технологии показывают в организации профильного обучения и поддержке детей с особыми образовательными потребностями. Дополнительный потенциал содержит внедрение цифровых платформ для общения, совместного обучения, виртуальных экскурсий и онлайн-клубов по интересам, помогающих детям из удаленных районов ощущать себя частью более широкого образовательного сообщества. Однако слабое подключение к сети Интернет не позволяет эффективно использовать данный подход. В России только 29% сельских школ подключены к интернету с характеристиками выше 30 Мбит/с⁶.

Значительное распространение получила практика сетевого взаимодействия через создание опорных школ – ресурсных центров, выполняющих функции методических и организационных хабов. Такие центры обеспечивают доступ к современным образовательным ресурсам, способствуют профессиональному обмену между педагогами,

организуют совместные мероприятия для учащихся из различных школ (Шергина и др., 2018).

В ряде стран успешно реализуется модель мобильных педагогов, когда специалисты регулярно посещают малокомплектные учебные заведения, проводя занятия, мастер-классы и консультации, что позволяет разнообразить образовательный процесс и компенсировать дефицит местных кадров (Войтеховская & Сазонова, 2009).

Важным направлением стала организация проектной деятельности, совместных конкурсов, олимпиад, творческих и спортивных мероприятий с участием детей из разных школ. Эти инициативы способствуют социализации учащихся, формированию навыков командной работы и преодолению изоляции (Шергина и др., 2018).

В этой связи концепция общественно-активной школы (ОАШ), развиваемая в российском образовательном пространстве с конца XX века (Корнетов, 2012), приобретает особую значимость как потенциально эффективный механизм компенсации обозначенных дефицитов. Школьное сообщество, организованное по принципам ОАШ, перестает быть замкнутой образовательной институцией, трансформируясь в открытый центр социума, интегрирующий усилия учащихся, педагогов, родителей, выпускников, представителей местной власти, бизнеса и общественных организаций. Сущность предлагаемого механизма заключается в целенаправленном вовлечении учащихся в реальные, социально значимые практики, выходящие за рамки учебного плана. Через участие в проектах по благоустройству территории, волонтерских акциях помощи пожилым или людям с ограниченными возможностями здоровья, организации местных праздников, взаимодействию с местными предприятиями или культурными учреждениями школьники получают уникальный опыт осмысленного действия в реальном социальном контексте. Этот опыт позволяет им не только наблюдать, но и непосредственно участвовать в решении актуальных проблем своей территории, брать на себя ответственность, отстаивать свою

позицию, договариваться с разными людьми, преодолевая тем самым искусственные границы школьных стен и расширяя свой социальный круг далеко за пределы привычного микросоциума.

Важнейшим структурным элементом и дополнительным ресурсом такого школьного сообщества становятся программы ученического самоуправления, выстроенные не как формальные, ритуальные структуры, а как реальные инструменты со-управления жизнью школы. Когда дети получают возможность не просто предлагать идеи, но и участвовать в принятии решений, влияющих на организацию пространства, планирование событий, распределение ресурсов (пусть и ограниченных), они осваивают сложные компетенции демократического взаимодействия. Необходимость аргументировать свою точку зрения перед сверстниками и взрослыми, находить компромиссы в условиях разных интересов, конструктивно разрешать неизбежно возникающие конфликты – все это представляет собой

интенсивный тренинг социальной адаптации, формирующий основы гражданской зрелости и лидерского потенциала. Подобные практики напрямую влияют на развитие рефлексии, чувства причастности и ответственности за общее дело, что является фундаментом для формирования активной жизненной позиции.

Концепция общественно-активной школы позволяет преодолевать ресурсные ограничения и территориальную изолированность образовательных организаций через выстраивание сетевых связей, активизацию внутренних резервов сообщества и создание условий для включения учащихся в социально преобразующую деятельность. Таким образом учащиеся

приобретают ключевые социальные компетенции, необходимые для успешной интеграции в современное общество.

Целью написания настоящей статьи является анализ эффективных управленческих практик и моделей организации школьных сообществ в условиях российских малокомплектных и удаленных школ, выявленных в результате изучения конкретных кейсов и опыта участников «Ассоциации школьных сообществ». Эмпирическую основу исследования составили глубинные интервью с директорами и координаторами общественно-активных школ из различных регионов РФ, разделяющих концепцию «Школа – центр социума», чей опыт позволяет раскрыть потенциал школьного сообщества.

Теоретический аспект исследования

В рамках данного исследования социальный опыт понимается как совокупность знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций и моделей поведения, приобретаемых

индивидом в процессе взаимодействия с социумом, позволяющих ему успешно функционировать и развиваться в обществе (Мардахаев, 2002). Это смысловое ядро социализации, критерий, оценивающий успешность личности в общественной жизни.

Современная российская система образования сталкивается с необходимостью обеспечения качественного социального опыта для всех обучающихся, независимо от их географического местонахождения и численности контингента в конкретной образовательной организации.

В современной научной литературе достаточно подробно описаны негативные

АКТИВНОЕ УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ В ЖИЗНИ ШКОЛЬНОГО СООБЩЕСТВА НАПРЯМУЮ КОРРЕЛИРУЕТ С РАЗВИТИЕМ КРИТИЧЕСКИ ВАЖНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ: НАВЫКОВ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ, КОММУНИКАЦИИ, ЭМПАТИИ, РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ, ЛИДЕРСТВА

6 Заир-Бек, С. И., Мерцалова, Т. А., & Анчиков, К. М. (2020). Кадры школьного образования: возможности и дефициты. В Я. И. Кузьминов, Л. М. Гохберг, И. Д. Фрумин (Ред.), *Мониторинг экономики образования*: 2020. НИУ ВШЭ.

психологические последствия дефицита социальных взаимодействий в подростковом возрасте, включая усиление симптомов депрессивного настроения, повышенной тревожности и суицидальных мыслей (Loades et al., 2020; Golberstein et al., 2020; Viola et al., 2022). В этой связи формирование разностороннего социального опыта для учащихся территориально удаленных школ приобретает характер не только педагогической, но и психолого-профилактической задачи, становясь важным фактором психологического благополучия и последующей успешной социальной адаптации.

Теоретическая база данного исследования опирается на несколько взаимодополняющих концепций исследователей, которые единодушно признают школьное сообщество ключевым агентом в формировании социального опыта учащихся.

Во-первых, коммунитарный подход⁷ в образовании рассматривает школьное сообщество как фундаментальный элемент формирования личности и ценностных ориентаций учащихся. Данный подход предполагает создание пространства добровольного взаимодействия, выходящего за рамки формальной организационной структуры образовательного учреждения и основанного на общих смыслах и педагогических целях. Как отмечает Т. J. Sergiovanni (1993), такая среда представляет собой «место, где педагоги, учащиеся и родители объединяются для выработки единых ценностных оснований образовательного процесса и развития школы».

Ключевыми характеристиками образовательного сообщества выступают добровольность участия, чувство сопричастности (sense of belonging) и качество межличностных отношений между всеми участниками образовательного процесса. Школьное сообщество противопоставляется формальной

образовательной организации с жесткой вертикалью управления, базируясь на принципах педагогической демократии, взаимного уважения и профессионального сотрудничества (Sergiovanni, 1994; Battistich et al., 1997; Холл, 1995). В таком контексте школа превращается в модель демократического общества, где практики согласованного взаимодействия и постоянной профессиональной рефлексии становятся организационной нормой.

Во-вторых, модель Community School. Эта концепция, развиваемая Джойс Эпштейн и ее коллегами (Epstein, 2001, 2005; Epstein & Sheldon, 2022; Maier et al., 2018⁸), позиционирует школу как активный центр социальной жизни микрорайона или села. Ее суть – в интеграции усилий школы, семьи, местных организаций и НКО для предоставления комплексной поддержки академическому, социальному, эмоциональному и физическому развитию учащихся. В основе лежит идея перекрывающихся сфер влияния, отвергающая изоляцию школы и семьи как систем. В российский контекст эта модель была адаптирована Г. Б. Корнетовым в формате общественно-активных школ (ОАШ) в конце XX века (Корнетов, 2009, 2012). В отличие от западных аналогов, формировавшихся эволюционно, российские ОАШ часто создавались целенаправленно как инструмент поддержки демократизации и гражданского общества, а также поиска дополнительных ресурсов в сложных социально-экономических условиях.

Активное участие детей в жизни школьного сообщества напрямую коррелирует с развитием критически важных социальных компетенций: навыков командной работы, коммуникации, эмпатии, разрешения конфликтов, лидерства (Battistich et al., 1997; Osterman, 2000; Tudor, 2016). Это, в свою очередь, позитивно влияет на академическую успеваемость, мотивацию, чувство принадлежности и психологическое благополучие учащихся (Battistich et al., 1997; Henderson & Mapp, 2002). Однако исследования также выявили специфическую проблему

малокомплектных и удаленных школ: при потенциально более высокой вовлеченности и поддержке внутри небольшого коллектива учащиеся часто испытывают дефицит разнообразия социальных контактов и моделей взаимодействия (Lee & Bryk, 1989; Coleman, Hoffer & Kilgore, 1982), что может ограничивать широту формируемого социального опыта и усугублять психоэмоциональные риски (Loades et al., 2020).

Несмотря на значительный объем исследований, подтверждающих важность школьных сообществ для формирования социального опыта учащихся, в научном дискурсе сохраняются пробелы, критически значимые для управленческой практики.

Наиболее существенный из них – отсутствие комплексного анализа механизмов функционирования школьных сообществ в условиях специфических ограничений (территориальной удаленности, малочисленности контингента, ресурсных дефицитов и институциональной замкнутости).

Целью данного исследования является выявление управленческих механизмов формирования школьного сообщества как инструмента компенсации дефицита социального опыта учащихся в российском контексте.

Этот теоретико-методологический пробел побудил провести исследование школьных сообществ, которые сталкивались с какими-либо ресурсными ограничениями: географически удаленная локация, малокомплектные классы (до 15 человек в классе, отсутствие параллели), специфические культурные установки внутри школы, которые накладывают отпечаток на социальный опыт обучающихся и делают его отличным от социального опыта выпускника школы с традиционным подходом (крупные городские школы с достаточной ресурсной базой).

Методология исследования

Исследование основано на качественной методологии, предполагающей углубленное изучение особенностей функционирования школьных сообществ. Основным инструментом сбора данных выступили полуструктурированные интервью, оптимально подходящие для выявления субъективных представлений, практик и контекстуальных нюансов, недоступных при количественных подходах. Такой формат обеспечивал необходимую гибкость, позволяя респондентам свободно делиться опытом, одновременно фокусируя

обсуждение на ключевых аспектах, определенных исследовательскими вопросами.

В исследовании приняли участие резиденты «Ассоциации школьных сообществ», в которую входят 238 школ из 25 регионов, разделяющих концепцию «Школа – центр социума». От школьного сообщества привлекались

руководители (директора, заместители) или педагоги, играющие активную роль в жизни сообщества. Критерии отбора школ включали специфические ресурсные ограничения: малочисленность контингента (менее 100 учащихся на момент создания сообщества, часто без параллельных классов), географическую удаленность (расположение на расстоянии свыше 50 км от районных центров, затрудняющее очное участие во внешних мероприятиях), дефицит педагогических кадров (отсутствие психологов, тьюторов, педагогов дополнительного образования), ограниченный доступ к инфраструктуре (нехватка спортивных залов, лабораторий, современных цифровых ресурсов). Этот осознанный подбор обеспечил включение в анализ школ, сталкивающихся с различными комбинациями вызовов, что позволило выявить специфические решения, применимые к широкому спектру сложных условий.

ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБЩЕНИЯ И ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ ИЗОЛЯЦИЯ СОЗДАЮТ УНИКАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ, ГДЕ ШКОЛА СТАНОВИТСЯ ОСНОВНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ

7 Коммунитарный подход (или коммунитаризм) – это социальная и философская идеология, которая ставит во главу угла сообщество и общественные ценности, а не индивида. Коммунитаризм критикует либерализм за чрезмерное сосредоточение на индивидуальных правах и стремится к построению сильного гражданского общества, основанного на местных сообществах, общих моральных принципах и взаимной ответственности. (Прим. авт.).

8 Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2018). Community Schools. A Promising Foundation for Progress. *American Educator* (Summer 2018). https://www.aft.org/sites/default/files/ae_summer2018_maier.pdf

Выборка респондентов (N=20) была сформирована целенаправленно для обеспечения максимального разнообразия условий функционирования школ. В каждой организации было опрошено от 1 до 3 сотрудников, имеющих непосредственное отношение к школьному сообществу.

Организация 1. Городская школа-интернат для мальчиков, представляющая собой закрытую систему с особым социальным укладом, где сообщество формируется в условиях изоляции.

Организация 2. Большая частная школа в поселке городского типа, сочетающая массовость с географической изоляцией и вынужденной автономией ресурсов.

Организация 3. Малокомплектная школа в центре мегаполиса, демонстрирующая парадокс «ресурсного центра в ресурсной среде» при малой численности контингента.

Организация 4. Большая сельская школа, представляющая собой уникальный кейс активного взаимодействия с внешним социумом.

Организация 5. Городская частная школа, во время открытия имевшая ограниченный доступ к инфраструктуре и нехватку кадров и преодолевающая дефициты за счет развития сообщества.

Организация 6. Городская государственная авторская школа с особым укладом, направленным на социализацию учащихся и осознанный выбор ими своего места в обществе.

Организация 7. Городская частная школа, положившая в основу своей концепции развитие сообщества, объединяющего родителей, педагогов и детей.

Организация 8. Подмосковная государственная школа, имеющая дефицит ресурсов.

ИЗБЫТОЧНОСТЬ ФОРМАТОВ
ПОЗВОЛЯЕТ ПРЕОДОЛЕТЬ
РАЗОБЩЕННОСТЬ. СОЗДАЕТСЯ
МНОЖЕСТВЕННОСТЬ ТОЧЕК
ВХОДА. ИЗБЫТОЧНОСТЬ
ВОЗМОЖНОСТЕЙ —
ОТ ЭКСПЕДИЦИЙ
ДО РОБОТОТЕХНИКИ —
ПОЗВОЛЯЕТ КАЖДОМУ РЕБЕНКУ
НАЙТИ СВОЮ НИШУ

Организация 9. Областная школа, географически удаленная от социальных объектов и имеющая дефицит ресурсов.

Организация 10. Школа в сложном микрорайоне удаленного города, с разными родителями. Здесь за счет развития сообщества преодолели недопонимание и привлекли ресурсы.

Процедура сбора данных включала в себя несколько этапов. Интервью проводились как в очном формате (при наличии возможности), так и дистанционно с использованием средств видеосвязи, что было особенно актуально для представителей отдаленных районов.

Беседы записывались с согласия участников и впоследствии дословно расшифровывались. Основой для проведения интервью служил разработанный гайд, опирающийся на теоретические рамки, предложенные Т. С. Мюрреем и Т. Лоу в области социального капитала образовательных учреждений, а также на концепцию школьного сообщества (Battistich et al., 1997), акцентирующую роль коллективных ценностей и взаимоотношений.

Исследовательский инструментарий был структурирован вокруг следующих смысловых блоков:

- 1) общая характеристика и организационная структура школьного сообщества (участники, механизмы целеполагания и принятия решений);
- 2) конкретные практики деятельности сообщества, направленные на поддержку и развитие социального опыта учащихся;
- 3) механизмы вовлечения родителей, учащихся, педагогов, выпускников и формы их взаимодействия;
- 4) оценка результатов и получаемой обратной связи от участников;

5) перспективы развития сообщества, ключевые барьеры и ограничения, с которыми оно сталкивается.

Этот гайд обеспечивал сопоставимость данных при сохранении глубины и контекстуальности ответов.

Анализ эмпирического материала проводился с использованием методов тематического анализа (Braun & Clarke, 2006). Процедура анализа строго следовала разработанному алгоритму: первичное погружение и открытое кодирование; многократное прочтение расшифровок интервью для формирования общего понимания; выделение релевантных смысловых сегментов, касающихся роли сообщества в расширении социального опыта детей. Каждому сегменту присваивался описательный код, максимально близкий к формулировкам респондентов. Затем сгруппированные коды объединялись в более широкие категории на основе выявленных взаимосвязей и логической общности.

Интерпретация и формирование выводов включали обобщение результатов анализа, описание ключевых выявленных тем и паттернов, их взаимосвязей, подкрепленных цитатами. Данная методика позволила получить понимание специфики и эффективных практик формирования школьных сообществ как инструмента компенсации дефицита социального опыта учащихся в контексте российской образовательной реальности.

Результаты исследования

Анализ эмпирического материала выявил комплекс механизмов формирования школьного сообщества как инструмента компенсации дефицита социального опыта учащихся в условиях ресурсных ограничений. Ограниченные возможности общения и географическая изоляция создают уникальный контекст, где школа становится основным пространством для социализации. В ответ на это сформировались ключевые характеристики жизнеспособности сообщества. Как отмечает респондент: «У нас весь поселок — это сбор людей с разных регионов... невозможно

опираться на культурные традиции, их просто нет». Это формирует уникальную черту — необходимость конструирования общей идентичности вместо опоры на исторически сложившуюся локальную солидарность. Второй отличительной чертой становится доминирование неформальных, инициативных форм над жесткими структурами. Опасения, что сообщество развалится из-за формализации, выражаются явно. Респондент: «Как только мы войдем туда с журналами и списками — клубы прекратят существование». Третья характеристика — гипертрофированная роль внешних связей. Школа становится катализатором развития территории: от ремонта дорог до создания гончарной мастерской и тренажерного зала силами выпускников.

Проведенное исследование демонстрирует, что, несмотря на разнообразие контекстов, школы вырабатывают схожие стратегии построения сообществ, одновременно развивая уникальные практики, адаптированные к локальным условиям. Центральной категорией, интегрирующей все аспекты деятельности, выступает компенсация дефицита социального опыта через насыщенную среду сообщества. Управленческие механизмы жизнеспособности проявляются через описанные ниже практики.

Фокус на детские интересы как основа деятельности

Неформальные клубные сообщества (естественно-научные, IT, педагогические, спортивные) становятся ядром социального опыта, обеспечивая самоопределение, командную работу и чувство причастности. Вместо жестких структур школа делает ставку на добровольное включение в деятельность, отвечающую запросам детей. Это проявляется в «квартирниках» по инициативе учащихся, научных клубах по интересам и проектной работе, где дети объединяются вокруг общих задач. Критически важен отказ от принуждения, барьер сопротивления изменениям преодолевается через

добровольность участия. Успешность таких форматов подтверждает их роль в компенсации внешних дефицитов.

«Как только... переходит в обязанность... сразу возникает... внутреннее сопротивление» [Заместитель директора, организация 2].

«Они формируются вокруг учителей, которые какую-то деятельность ведут... это аналог двора, где собираются по интересам» [Учитель, организация 4].

«Концепция персонального максимума отвергает селективный подход. Мы не отбираем самых способных — они становятся такими через пробы и ошибки» [Директор, организация 4].

«Не заставляем детей участвовать в проектах. Зритель — тоже роль. Но когда ребенок два-три года наблюдает, он включается, чувствуя безопасность» [Педагог-психолог, организация 5].

Избыточность форматов позволяет преодолеть разобщенность. Создается множественность точек входа. Избыточность возможностей — от экспедиций до робототехники — позволяет каждому ребенку найти свою нишу.

«Сделайте в первый год все, что можете придумать, а потом развивайте то, что откликается» [Заместитель директора, организация 2].

«Когда все это возможно вокруг, дети примагничиваются и становятся частью сообщества» [Директор, организация 4].

«Когда в классе 4–7 детей, подружиться не с кем. Мы искусственно создали конкурентную среду через гранты, приглашая сильных учеников из других школ» [Директор, организация 5].

Внеурочная деятельность и дополнительное образование выступают важным ресурсом компенсации социального дефицита. Школа стремится стать «школой полного дня», концентрируя разнообразные активности, например духовой оркестр с преподавателями из музыкального колледжа, театральную студию, недавно открывшийся Кванториум, дающий доступ к современному оборудованию и конкурсам в других регионах, спортивные секции, танцевальные кружки.

Проекты по типу «Умный город X» трансформируют территориальную изоляцию в преимущество: музей и библиотека ведут

кружки на базе школы, создавая «центры притяжения». Выпускники здесь выполняют критическую роль мостов между поколениями:

«Лучше меня никто не мотивирует подростка, чем выпускник, бывший на его месте вчера. На турнире «Что? Где? Когда?» учителя играют против видеовопросов выпускников — это честный диалог» [Педагог-психолог, организация 5].

Распределенное лидерство и институты соуправления обеспечивают устойчивость; «Совет справедливых» разрешает конфликты через «Суд чести» с участием детей; лагеря как модельные пространства становятся полигонами для отработки социальных навыков:

«В зимнем лагере дети снимали фильмы с профессионалами. Теперь младшие классы используют эти приемы самостоятельно — идея должна жить после смены» [Бывший директор, организация 6].

Ценностно-ориентированный подбор кадров — фундамент культуры

Ключевым критерием отбора педагогов выступает не только их профессионализм, но и принятие ими ценностей школы (саморазвитие, командность, открытость). Роль педагога эволюционирует от инструктора к куратору и соучастнику. Сообщества часто кристаллизуются вокруг энтузиастов-педагогов:

«Педагог, который классно любит тему квартирников... его курирует» [Учитель, организация 4].

Важнейшим критерием подбора кадров становится не только профессионализм, но и совпадение культурного кода и готовность работать в высоком темпе. Энергия и вовлеченность педагогов — ключевой управленческий механизм поддержки жизнеспособности сообществ.

«У нас остаются те, кто может и желает что-то менять... Способность выдавать инициативу и найти единомышленников — ключевая особенность педагога» [Директор, организация 4].

«Наш учитель — любит детей, гуманный, профессионал, гибкий в обучении. Нельзя сказать то, что вот раз, два, три, и работает. Это не технология. И не методология, а это подход, отношение взрослых такое, что дети — это люди, у них свой опыт. Взрослым нужно научиться с ними работать. И важно услышать детей, что они хотят» [Директор фонда, организация 1].

«Сообщества рождаются из дружбы, а не приказов. Сначала ты дружишь с коллегой, потом создаешь профессиональный дуэт» [Учитель, организация 4].

«Сообщество формируется вокруг инициативных педагогов: кто-то берет инициативу, у него получается, и как будто рядом с ним уже безопасно... К таким людям тянутся» [Педагог-психолог, организация 5].

Наблюдается парадокс: материальное стимулирование педагогов за внеурочную работу приводит к снижению результативности по сравнению с периодом, когда, например, театральный фестиваль держался на энтузиазме. Это иллюстрирует барьер сопротивления изменениям и сложность чисто административных решений в сфере социального творчества — порой деятельность «за идею» получается лучше, чем за деньги.

Акцент на ценности саморазвития учителя исключает тех, кто считает, что «все знает». Это создает среду для сознательного конструирования новой культуры взамен отсутствующего локального контекста.

Стратегия «со-действия или со-управления» вместо самоуправления

Развивается модель «соуправления в сотворчестве с педагогами», где взрослые выступают наставниками и ресурсом, а не

контролерами. Директор позиционируется как «взрослый наставник, к которому они придут и посоветуются, чья роль — «давайте, а чем помочь? Может быть, вам какие-то нужны ресурсы?». Это формирует безопасную среду для инициативы: дети... не боятся предлагать, не боятся чудить и всегда находят поддержку педагога» [Педагог-организатор, организация 2].

Примеры — организация фестиваля «Голоса мира» и сбор обратной связи по питанию силами учащихся. Результат — уверенность в том, что ребенка поддержат, способность не бояться сделать шаг, что ярко проявляется на внешних мероприятиях: «ваши дети отличаются тем, что они не боятся говорить».

«Ребенок, который социализирован... однозначно будет более академически успешен» [Заместитель директора, организация 2].

«Я надеюсь... что наши выпускники, они все добрые. И добрые, и отзывчивые. Самое главное, готовые помочь. Помочь не за деньги, а именно от души, от сердца» [Директор, организация 9].

«Сообщество — ресурс и расширитель экосистемы» [Директор, организация 7].

«Уклад — это свобода в рамках закона чести. Дети учатся договариваться, когда видят последствия своих решений в лагерях и советах» [Бывший директор, организация 6].

Внешняя ориентация как ответ на изоляцию

Выезды на предприятия, в музеи, научные экспедиции, проектная деятельность с внешними партнерами — это не просто мероприятия, а жизненно важные механизмы преодоления географической замкнутости, которые обеспечивают «изучение региона с позиции интереса» и связь с реальным

миром. Успех зависит от налаженных партнерств:

«Чаше всего это налаженные связи в течение года... Почти всегда идут навстречу, предприятия принимают детей на практику» [Заместитель директора, организация 2].

«Определите цель, чтобы это не было для галочки. Дружите с активными школами» [Директор, организация 5].

Географическая изоляция трансформируется в стимул для развития уникальных форм социального взаимодействия. Территория как соавтор — природные зоны и арт-объекты становятся «третьим учителем». В таких условиях возникает феномен гиперлокальности: школа превращается в эпицентр социальной жизни территории, компенсируя отсутствие других институтов. Школа, расположенная в относительно отдаленном микрорайоне, проводит масштабные события: благотворительную ярмарку «Живи, молодежь» (свыше 300 участников), ежегодный бал для родителей и педагогов, школьный театральный фестиваль (участвуют все классы), «Битву хоров».

«Поселок был необустроенный — без дорог, тротуаров. Школа стала катализатором изменений: через совместное проектирование нового здания мы вовлекли жителей, проложили коммуникации, создали общественный центр» [Директор, организация 4].

Эти мероприятия не замкнуты внутри школы: «Мы всегда рады видеть и приглашаем и жителей, и не только микрорайона, и сел соседних» [Директор, организация 9].

Интеграция родителей как часть сообщества

Преодолевая барьер информационного вакуума — «дети не всегда все доносят до дома» — школа сознательно вовлекает родителей через специальные события («Семейный фестиваль дворовых игр», новогодняя ярмарка с участием семей, открытые занятия). Цель — рассказать, что и почему школа делает, дать почувствовать себя частью процесса. Это стратегия

легитимации деятельности сообщества и расширения социального опыта детей за счет включения семейного контекста. Традиционные форматы вовлечения (собрания) признаются малоэффективными на фоне низкой мотивации родителей: «Зачем? Я оценки вижу, и мне без разницы» [Заместитель директора, организация 2].

Эффективной альтернативой становится модель «Родитель-Эксперт/Ресурс»: школа не просто ожидает активности, а сознательно создает ситуации, чтобы родители видели свою необходимость. Этот подход, протестированный в проекте «Небольшая игра», лег в основу школьной программы для классных руководителей по работе с родителями, включающей выявление их интересов и ресурсов: чем они могут помочь, как родители могут раскрыться. Результат — снижение числа жалоб и повышение вовлеченности.

«В классах с налаженным контактом с родителями... минимальное количество жалоб... потому что как-то вот эти все конфликты решаются» [Бывший директор, организация 10].

Доверие и делегирование — ключевые принципы: «доверить тем же родителям что-то сделать в школе... делегировать... часть своих полномочий родителям и детям». Это подкрепляется на мероприятиях: участие родителей поощряется баллами, их приглашают в жюри.

«Родители приходят в его команду и своими силами играют за него, за его класс... это очень сильно поднимает командный дух» [Учитель, организация 3].

Привлечение к проведению мастер-классов (макраме, предпринимательство и пр.), созданию инфраструктуры (тренажерный зал), работе в советах и инициативных группах. «Родители-гуру в разных областях ведут лаборатории, погружая детей в реальные профессиональные контексты» [Заместитель директора, организация 6].

В школе проводятся стажировки, встречи родителей с детьми, где родители рассказывают о своих профессиях, а также научно-популярные мероприятия с участием родителей-специалистов в разных областях.

Учебный процесс при этом не страдает, а, наоборот, расширяется в рамках этих мероприятий. Мама-блогер руководит студией, предприниматели преподают бизнес. Вовлечение родителей в контроль питания и озеленение территории трансформировало их позицию. Одна из практик — организация кружков для родителей параллельно детским.

«Из настороженных наблюдателей они [родители] стали амбассадорами школы» [Бывший директор, организация 10].

Для сбора родительских предложений, например, используется доска «Идея на просушку». Ключевая управленческая задача — синхронизация ценностей:

«Важно, чтобы школа, ребенок и родители смотрели в одну сторону. Не друг на друга, а в одну сторону. И синхронизировали свои действия. Если диссонанс происходит, то тяжело» [Директор, организация 4].

«Есть совет отцов. С ними мы проводим военные зорьки. Игры, поездки, шалашики, лагеря. У нас Гражданский комитет. Родители в футбол и волейбол играют. Открытые уроки, мероприятия. Если не получается, не участвуют, то не движется процесс. Нам важно, чтобы родители поддерживали детей» [Директор фонда, организация 1].

Интеграция формального и неформального

Модель «Дальтон-лабораторий», проектных конференций и фестивалей науки позволяет соединить академические задачи с социальным опытом. Новогодняя ярмарка с «углом предпринимательства» или благотворительный концерт учат ответственности и социальной включенности.

«Мы сейчас нацелены на системную работу, на системную филантропию, чтобы ребенок с детства понимал, с детства знал, что он тоже влияет. Его один рубль или один час его времени, который он потратил не на себя, это очень важно. И мы учим детей с детства, чтобы они знали, что вокруг есть люди, и ты тоже можешь быть частью этого вклада в другого человека» [Директор фонда, организация 1].

«В школе активно развивается волонтерское движение: сотрудничество с домами инвалидов и ветеранов, сбор подарков от каждого класса, участие в рождественской ярмарке, средства от которой направляются на благотворительность (в этом году собрано более 200 тысяч рублей)» [Заместитель директора, организация 6].

Технологические барьеры компенсируются неожиданными решениями:

«Обучали пенсионеров цифровой грамотности. Дети 10–11 классов терпеливее взрослых объясняют, как зарегистрироваться на Госуслугах» [Педагог-психолог, организация 5].

Целенаправленное выращивание инициативы и социальных навыков

Осознавая пассивность поколения, школа видит миссию в создании возможностей для проб. «Дать много разных вариантов активности... чтобы, когда они выходили дальше, они могли понимать... что им подходит». [Педагог-организатор, организация 2].

Проекты (химическое шоу, «юные предприниматели», эко-школа с посадками) становятся полигоном для развития ответственности, коммуникации, решения проблем.

«Внутришкольная жизнь организована по принципу команд (параллели классов), каждая из которых отвечает за подготовку определенных школьных мероприятий (например, команда восьмых классов готовит Новый год, команда девятых — лицейские мероприятия). Школа делает акцент на традиционные мероприятия, такие как лицейские дни Пушкина» [Заместитель директора, организация 6].

«В школе большое внимание уделяется социализации и комфортной атмосфере. Ключевой принцип — события должны рождаться снизу, от запроса самих детей, родителей и педагогов, чтобы «закрывать их боль» [Директор, организация 9].

Одна из практик — вовлечение детей как волонтеров во «взрослые» события сообщества для прокачки социальных навыков.

Ценностно-ориентированное лидерство директора выступает стартовым условием.

Лидер здесь не управляет, а «держит конструкцию», направленную на развитие детей.

«Изначально у руля должен быть тот, кто задает ценности» [Директор, организация 10].

Однако ключевым механизмом устойчивости становится планомерная передача управления — как в случае передачи функций комьюнити-менеджера выпускнику:

«Чтобы обеспечить преемственность, я сознательно передала роль заместителю — нашему бывшему ученику» [Бывший директор, организация 10].

«Сообщество постоянно меняется... им сложно управлять. В больших школах нужна структура (совет, выборный лидер), но без подавления инициативы» [Заместитель директора, организация 8].

Преодоление ключевого барьера — дефицита ресурсов (времени, людей) — требует от управления гибкости, открытости к запросам и создания условий для обмена опытом с другими школами.

«Поездки... взаимодействие с другими школами... очень круто заряжают» [Учитель, организация 3].

«Суть управления сообществом — не в администрировании, а в создании «доверительной среды и непринужденности», где компенсация социального дефицита становится естественным продуктом жизни экосистемы» [Директор, организация 7].

Управляемое школьное сообщество способно стать мощным социальным лифтом и компенсатором внешних ограничений, целенаправленно расширять социальный опыт и кругозор учащихся.

«Цель нашего сообщества в том, что это место, в которое все с радостью могут прийти... решить, если проблемы, или вместе порадоваться» [Директор, организация 9].

Достижение этой цели и есть суть расширения социального опыта в рамках школьного сообщества.

Проведенное исследование демонстрирует, что, несмотря на разнообразие контекстов, школы вырабатывают схожие стратегии построения сообществ, одновременно развивая уникальные практики, адаптированные к локальным условиям. Для школ-интернатов

и закрытых учреждений характерна стратегия создания «семейной» модели сообщества с акцентом на эмоциональную близость и взаимоподдержку.

Географически удаленные школы демонстрируют модель «центра социума», где компенсация изоляции происходит через максимальную интеграцию с местным сообществом.

Малокомплектные школы в городских условиях вырабатывают стратегию «избирательной избыточности», создавая множественность форматов деятельности при ограниченном контингенте.

Центральной категорией, интегрирующей все аспекты деятельности, выступает компенсация дефицита социального опыта через насыщенную среду сообщества. Управленческие механизмы жизнеспособности проявляются через фокус на детские интересы как основу деятельности. Неформальные клубные сообщества становятся ядром социального опыта, обеспечивая самоопределение, командную работу и чувство причастности. Критически важен отказ от принуждения, барьер сопротивления изменениям преодолевается через добровольность участия. Внеурочная деятельность и дополнительное образование выступают важным ресурсом компенсации социального дефицита. Школа стремится стать «школой полного дня», концентрируя разнообразные активности на своей базе.

Ценностно-ориентированный подбор кадров составляет фундамент культуры. Ключевым критерием отбора педагогов выступает не только профессионализм, но и разделение ценностей школы. Особого внимания заслуживает выявленный парадокс материального стимулирования: введение формальной оплаты внеурочной деятельности в некоторых случаях приводило к снижению эффективности по сравнению с добровольческими практиками.

Внешняя ориентация как ответ на изоляцию проявляется в организации выездов, проектной деятельности с внешними партнерами. Географическая изоляция трансформируется в стимул для развития уникальных форм социального взаимодействия.

Интеграция родителей как части сообщества преодолевает барьер «информационного вакуума». Эффективной альтернативой является модель «Родитель-Эксперт/Ресурс»: школа сознательно «создает ситуации, чтобы родители видели свою необходимость». Результатом становится снижение числа жалоб и повышение вовлеченности. Целенаправленное выращивание инициативы и социальных навыков осознается как миссия школы в создании возможностей для проб.

Ценностно-ориентированное лидерство директора выступает стартовым условием. Лидер здесь не управляет, а «держит конструкцию», направленную на развитие детей. Ключевым механизмом устойчивости становится планомерная передача управления.

Проведенное исследование подтверждает, что управляемое школьное сообщество способно превратиться в эффективный механизм компенсации социального дефицита, трансформируя ограничения в ресурсы развития.

Ограничения исследования

Исследование сталкивается с некоторыми ограничениями. Во-первых, это потенциальная субъективность интервью, ограниченность выборки рамками «Ассоциации школьных сообществ».

Во-вторых, ограничения обусловлены гетерогенностью выборки школ-участниц. Ключевая проблема заключается в трудности сравнения контекстов, так как школы принадлежат к принципиально разным типам образовательных сред. Эта разнородность создает риск некорректных обобщений. Управленческие механизмы, доказавшие эффективность в условиях интерната, такие как жесткая структуризация и компенсация семейных дефицитов, не

применимы в московской малокомплектной школе с высокоресурсными родителями. Социальные эффекты в виде изменения локального социума, достигнутые сельской школой, недостижимы для школ без аналогичной поддержки региональных властей. Методологические последствия этой гетерогенности затрудняют проведение тематического анализа: попытки выделить универсальные категории, например, *«роль внешних партнеров»*, игнорируют качественную разницу самих партнерств и несопоставимость ресурсной базы. Валидность выводов ограничена, так как выявленные *«успешные практики»* могут быть глубоко контекстно-специфичными и не подлежат репликации в иных условиях.

Дополнительную сложность вносит специфика понимания целевой группой ключевого критерия *«системный дефицит ресурсов»*. Для малокомплектной школы мегаполиса

«дефицит» означает отсутствие бассейна, для сельской школы — это острая нехватка учителей-предметников, а для интерната — дефицит воспитателей, способных обеспечить полноценную социализацию воспитанников.

Для минимизации этих ограничений в исследовательском отчете акцент результатов исследования был сделан на идентификации инвариантных принципов (таких как ценностная консолидация команды), которые демонстрируют эффективность в любом контексте. Научная строгость в данном случае достигается не искусственной унификацией выборки, а глубокой рефлексией ее естественного разнообразия.

Заключение

Результаты исследования подтверждают теоретическую базу о роли школьного

сообщества как среды формирования социальных компетенций (Sergiovanni, 1993; Epstein et al., 2005), а также демонстрируют практическую значимость развития таких структур для повышения качества социализации детей в условиях ограниченных ресурсов. Кроме того, они согласуются с принципами демократизации Тубельского, доказывая, что «школа – центр социума» усиливает социальные компетенции даже при ограниченных ресурсах.

Комплекс механизмов формирования школьного сообщества связан стержневой идеей: школьное сообщество в условиях ограничений (географических, социальных, ресурсных) сознательно конструируется как компенсаторная среда для расширения социального опыта. Управленческие механизмы (гибкость, кадровая политика, фокус на инициативе, интеграция родителей) обеспечивают жизнеспособность этой среды, делая ее отзывчивой к запросам детей и устойчивой благодаря добровольному включению и поддержке педагогов-энтузиастов. Характерными чертами такого сообщества являются: добровольность участия, гибкость структур, акцент на практиках «со-действия» (соуправление, сотворчество), событийная насыщенность как площадка для проб, открытость родительскому участию и культура поддержки («безопасно проявить себя»).

Выявленные модели и механизмы предлагают ценные ориентиры для управленческой практики в условиях российского контекста для преодоления ограниченности ресурсов. Полученные результаты демонстрируют, что жизнеспособное школьное сообщество в географически удаленной или в городской малокомплектной школе – не миниатюра традиционной модели, а уникальная экосистема, где ключевыми драйверами компенсации социального дефицита выступают детские интересы, внешние связи, сознательно формируемая культура сотрудничества и управленческая гибкость, позволяющая превращать ограничения в точки роста.

Ограничения исследования связаны с выборкой, которая не охватывает все

типы школ и региональные особенности, а также с потенциальной субъективностью данных и опорой на мнения представителей администрации, активных педагогов и спецификой выборки: школы, входящие в Ассоциацию, уже мотивированы к развитию сообществ. Это сужает перенос выводов на массовый государственный сектор, где барьеры (нехватка ресурсов, сопротивление изменениям, технологические ограничения) могут проявляться сильнее. Тем не менее, исследование раскрывает потенциал целенаправленного формирования школьного сообщества как ключевого инструмента преодоления социальных дефицитов в специфических условиях. Жизнеспособное школьное сообщество в условиях ограничений – не стихийное явление, а результат управленчески выверенных действий. Его ядро составляют: ценностно подобранные кадры (учителя, разделяющие философию открытости и развития), фокус на детские интересы как основа неформальных объединений, преобразование ограничений в ресурсы.

В управленческом контексте результаты подчеркивают необходимость системной поддержки инициатив по созданию устойчивых школьных сообществ через формирование условий для их саморегуляции и сетевого взаимодействия. Как резюмирует директор сельской школы: «Сообщество – это когда люди начинают жить общей идеей. Нельзя создать это приказом – только через совместное действие и доверие». Эта максима отражает суть выявленных механизмов компенсации социального дефицита через осознанное культуростроительство.

Список источников

Байбородова, Л. В., & Чернявская, А. П. (2020). *Воспитание в современной школе: от программы к действиям: учебно-методическое пособие*. Педагогический поиск.

Боголепова, А. Н. (2021). Когнитивные функции и социальная изоляция. *Поведенческая неврология*, 2, 8–13. <https://www.elibrary.ru/zelfow>

Варламова, Т. А., Гохберг, Л. М., Озерова, О. К. и др. (Ред.). (2023). *Образование в цифрах: 2023: краткий статистический сборник*. НИУ ВШЭ.

Вайндорф-Сысоева, М. Е. и др. (2020). *Методика дистанционного обучения*. Юрайт.

Войтеховская, М. П., & Сазонова, Н. И. (2009). Историко-педагогический анализ развития сельских малокомплектных школ России XIX – начала XXI века. *Вестник ТГПУ*, 12.

Зак, Г. Г. (2011). *Социальное партнерство в образовании*. УрГПУ.

Корнетов, Г. Б. (2012). История теории и практики образования: в 2 т. АСОУ.

Мардахаев, Л. В. (2002). *Социальная педагогика*. Гардарики.

Чернявская, А. П. (1997). Школьное сообщество как основа формирования активной жизненной позиции учащихся. *Ярославский педагогический вестник*, 1, 23–28. <https://elibrary.ru/hrbhto>

Холл, П. (1995). Community Education: ответы на нужды и трудности детей. *Новые ценности образования*, 3, 82–85.

Шергина, Т. А., Аянитова, К.И., & Слепцова, Я. В. (2018). Индивидуализация обучения младших школьников в сельской малокомплектной школе в условиях Севера. *Перспективы науки и образования*, 2(32).

References

Battistich, V. A., Solomon, D., Watson, M. S., & Schaps, E. (1997). *Caring school communities*. *Educational Psychologist*, 32, 137–151. https://doi.org/10.1207/s15326985sep3203_1

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High School Achievement: Public, Catholic, and Private Schools Compared*. Basic Books.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2022). School, Family, and Community Partnerships. <https://doi.org/10.4324/9780429400780>

Epstein, J. L. (2002). *Partnership in School, Family, and Community: A Guide to Action*. Corwin Press.

■ Комментарий

Школьное сообщество как площадка социализации

Юрий Владимирович ЖУРАВЛЕВ
педагог дополнительного образования, Школа № 1579; аспирант, Институт гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет

В постиндустриальном обществе, в условиях профицита информации и отсутствия единой точки зрения на происходящее, социальные группы начинают генерировать собственное видение событий.

Golberstein, E., Auerbach, R., & Barnett, M. (2020). The Effects of School Climate on Students’ Mental Health: A Systematic Review. *Pediatrics*, 145(6), 1–15. <https://doi.org/10.59298/IAAJB/2025/132137143>

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community. Connections on Student Achievement. *Annual Synthesis*. National Center for Family and Community Connections with Schools, SEDL.

Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1989). A Multilevel Model of the Social Distribution of High School Achievement. *Sociology of Education*, 62(3), 172–192. <https://doi.org/10.2307/2112866>

Loades, M. E., Chatburn, E., & Higson-Sweeney, N. et al. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>

Tudor, M. (2016). School-Community Partnership. *Management Strategies Journal*, 31(1), 354–361.

Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2017). *Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence*. Learning Policy Institute.

Osterman, K. F. (2000). Students’ Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.2307/1170786>

Oxley, D. (1997). Theory and Practice of School Communities. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 624–643. <https://doi.org/10.1177/0013161X970331006>

Sergiovanni, T. J. (1994). *Building Community in Schools*. Jossey-Bass.

Viola, T. W., & Nunes, M. L. (2022). Social and environmental effects of the COVID-19 pandemic on children. *Jornal de Pediatria*, 98(1), 4–12. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2021.08.003>

Чем организованнее социальная группа и чем больше ее стремление к аутентичному позиционированию, тем больше данных будет агрегировать социальная группа из внешнего мира.

Если рассматривать школьные сообщества с позиций становления и развития в условиях открытого информационного общества, то основной проблемой здесь видится самоидентификация и укреплению своего присутствия в гетерогенных средах.

The School Community as a Factor in Enhancing Children’s Social Experience

Ekaterina S. Rodionova

Master’s Student, Education Management Program, Higher School of Economics (16/10, Potapovsky Ln.,101000, Moscow, Russian Federation), <https://orcid.org/0009-0000-3720-4953>, e-mail: ekserodionova@edu.hse.ru

ABSTRACT The article addresses the pressing problem of the deficit in social experience among students in small or geographically remote urban schools in Russia. The research focuses on identifying effective management mechanisms for forming school communities as a tool to compensate for limitations arising from small student populations, geographical isolation, shortages of teaching staff (especially psychologists and social educators), and a narrowing scope of social interactions. The empirical base consisted of in-depth semi-structured interviews with leaders and coordinators from 20 schools belonging to the Association of School Communities, located in various regions of the Russian Federation (Moscow Oblast, Vladimir Oblast, Volgograd Oblast, Republic of Tatarstan, Kaliningrad Oblast, etc.). Data analysis using thematic coding revealed key management practices that ensure the viability of communities under challenging conditions. These include creating flexible informal structures based on children’s interests (science clubs, project labs), values-based selection of teachers who share the school’s philosophy, active engagement of external partners (enterprises, museums, NGOs) to overcome isolation, and transforming the role of parents from passive observers to active participants through the «Parent-Expert» model. The results demonstrate that such mechanisms contribute to expanding students’ social roles through participation in co-governance and socially significant projects, foster an inclusive environment reducing the risks of psycho-emotional problems, and indirectly enhance academic motivation. The practical significance of the work lies in describing management mechanisms that ensure the viability of the school community environment for geographically remote or small schools. These mechanisms combine elements of student self-governance, extracurricular activities, volunteer initiatives, and networking with other educational organizations. The research results can be used in developing school improvement programs and preparing teachers to work under resource constraints. The study confirms that managerial flexibility, a focus on local resources, and the integration of external connections enable overcoming limitations. A cohesive school community not only improves academic performance but also plays a crucial role in preparing children for life in modern society.

KEY WORDS school community, social experience, socialization, educational environment, education management, qualitative research

TO CITE Rodionova, E. S. (2025). The School Community as a Factor in Enhancing Children’s Social Experience. *Educational Policy*, 22(3), 92–108

© Rodionova E. S., 2025

Received: 28.10.2025
Accepted: 05.11.2025
Date of publication: 20.12.2025



■ Методологическая статья / Methodological article

Организация и сопровождение проектной деятельности старшеклас­сников в рамках предмета «Индивидуальный проект»

Е. С. Матвиюк, П. Д. Рабинович

АННОТАЦИЯ В статье представлена практика организации и сопровождения проектной деятельности в соответствии с требованиями обновленных ФГОС на основе разработанной Российской академией народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации методологии «ПоДеЗнай!» («Понимай, действуй, знай!»). «ПоДеЗнай!» представляет собой систему организации и сопровождения проектной деятельности в детско-взрослых сообществах по принципу «замысел – проект – продукт и образовательный результат – рефлексия – внедрение». Практика прошла проверку в рамках учебного предмета «Индивидуальный проект» в 2023–2025 гг. в МБОУ «Школа № 25» (Балашиха) во время разработки и реализации старшеклассниками социальных, технологических и иных проектов при поддержке педагогов-наставников. Практика способствует развитию мотивации школьников к познанию и творчеству, формированию авторской позиции, включенности в социокультурное развитие территорий, профессиональному самоопределению, системному формированию проектных и исследовательских компетенций, а также приобретению опыта реальных дел и навыков решения научных, лично и/или социально значимых задач. Разработанная практика может использоваться в системе основного общего, среднего общего и дополнительного образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА проектная деятельность, проект, проектирование, индивидуальный проект, значимый другой, компетенции, управление, исследование, детско-взрослые сообщества

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Матвиюк, Е. С., & Рабинович, П. Д. (2025). Организация и сопровождение проектной деятельности старшеклас­сников в рамках предмета «Индивидуальный проект». *Образовательная политика*, 22(3), 110–120



© Матвиюк Е. С., Рабинович П. Д., 2025

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4 License. The content is available under a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 21.10.2025
Принята: 30.10.2025
Дата публикации: 20.12.2025

*Невозможно объять необъятное,
но успеть поцеловать – можно!*
Слава Полунин

Введение

Развитие и внедрение инновационных технологий производства, преобразование процессов взаимодействия всех субъектов общества, трансформация рынка труда оказывают значительное влияние на сферу образования (Рабинович, Кремнева и др., 2021). В последние десятилетия школьное образование претерпевает серьезные изменения, связанные в том числе и с изменением подходов к преподаванию.



Елена Сергеевна МАТВИЮК

заместитель директора,
Средняя общеобразовательная школа № 25
им. героя РФ А. С. Ситникова
(143900, РФ, Балашиха, ул. Солнечная, 10),
<https://orcid.org/0000-0002-1280-4503>,
e-mail: elenamatviyuk79@yandex.ru



Павел Давидович РАБИНОВИЧ

к. техн. н., советник проректора, с. н. с.,
Школа антропологии будущего,
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
(119571, РФ, Москва, пр. Вернадского, 82),
<https://orcid.org/0000-0002-2287-7239>,
e-mail: pavel@rabinovitch.ru

В 2004 году Федеральный государственный стандарт (далее – ФГОС) делает акцент на «деятельностном характере образования» и транслирует необходимость введения в образовательный процесс проектной деятельности. В последующих редакциях ФГОС уточняются понятия проектной и исследовательской деятельности, а в федеральной образовательной программе среднего общего образования (ФОП СОО)¹ прописываются рекомендации по организации и оценке результатов учебно-исследовательской и проектной деятельности в общеобразовательных школах.

1 Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74228). (2023). Гарант. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407284432/>

В соответствии с данными документами, проектная деятельность начинает рассматриваться как «эффективная форма оценки сформированности регулятивных, коммуникативных и познавательных учебных действий, а защита итогового индивидуального проекта может рассматриваться как допуск к государственной итоговой аттестации»². В учебных планах появляется предмет «Индивидуальный проект», на изучение которого отводится 35 часов (1 час в неделю) в 10 классе.

Можно выделить ряд сложностей в реализации этого предмета:

- отсутствие у детей, родителей и педагогов понимания необходимости проектной деятельности в школе;
- ожидание готовых шаблонов (типовых решений) и методических рекомендаций;
- неготовность взрослых занять позицию «равного незнания»;
- перенос на проектную деятельность «традиционных» приемов педагогической работы (учитель – руководитель проекта, который формирует/советует тему, результаты проектной деятельности традиционно оцениваются по пятибалльной системе и пр.);
- главное: отсутствие требований «подлинности действий, ответственности и полномочий» (К. С. Станиславский и Г. П. Щедровицкий) к выявлению реальной проблематики, целевых аудиторий благополучателей, достижению реальных продуктовых³, образовательных⁴ и социально-репутационных⁵ результатов проектной деятельности.

2 Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 18.03.2022 № 1/22). (2022). Гарант. <https://base.garant.ru/404766271/>

3 **Продуктовый результат** – продукт или услуга, имеющие социальную, технологическую и т. п. ценность, решающие ту или иную проблему.

4 **Образовательный результат** – сформированные знания и универсальные учебные действия, приобретенные компетенции, опыт, история побед и поражений и пр.

5 **Социально-репутационный результат** – партнерства, деловые связи, социальная/функциональная позиция, занятая в ходе проектной деятельности, и пр.

Проекты делаются по предметам. Исследовательская и проектная деятельность не различаются (яркий пример: оксюморон «исследовательский проект»). Все это приводит к формальному подходу в преподавании и обесцениванию результатов. «Индивидуальный проект» воспринимается субъектами образовательного процесса как дополнительная нагрузка на ученика, родителей и педагогов.

В настоящее время созданы методические рекомендации, авторские разработки, пособия и др. Анализируя методическую литературу, можно выделить общую логику построения материала: понятие проекта, продукт проекта, гипотеза, проблема, цель, задача; этапы работы над проектом, требования к оформлению результата, критерии оценки результата (Матвеева, 2021; Спиридонова, 2021; Елизаров и др., 2019; Половкова и др., 2021; Лебедева & Соколова, 2020; Ковальчук, 2023). В пособиях представлены авторские методические рекомендации по возможной организации проектной деятельности в школе, но лишь в единичных случаях описываются методы и приемы для использования на каких-либо этапах непосредственной работы с проектом. При описании требований к оформлению и защите результатов авторы в основном ограничиваются требованиями к оформлению презентаций и проектной документации. В отдельных случаях можно найти рекомендации к построению выступления на защите (Лебедева & Соколова, 2020; Ковальчук, 2023; Погребняк & Мамедова, 2023), а также подходы к оценке результатов проектной деятельности (в частности, на основе критериального подхода, на основе формирующего оценивания (Лебедева & Соколова, 2020)). В федеральном перечне нет учебников для 10 класса по предмету «Индивидуальный проект», не существует и соответствующей федеральной рабочей

программы. На сайте «Единое содержание общего образования»⁶ представлены программы внеурочной деятельности для 6–9 классов: «Проектно-исследовательская деятельность: гуманитарное направление» и «Биология. Проектно-исследовательская деятельность».

В то же время преподавателям важно иметь не общие методические рекомендации, а конкретные практики организации работы со школьниками по разработке и сопровождению проектов, а также инструменты для практического использования с учетом возрастных особенностей и временных ограничений. Педагогам необходимо понимание формируемых продуктовых, образовательных и социально-репутационных результатов проектной деятельности, принципы и средства их выявления, представления и оценки (Рабинович и др., 2019).

Анализ кейсов, описанных в методических пособиях, показывает, что в результате работы над проектом дети либо получают фиктивный продукт (симулякр⁷), либо доходят только до этапа разработки проектной инициативы – презентации с целевым образом результата и принципами/подходами его достижения. Лишь в единичных случаях мы можем наблюдать нацеленность на получение реальных продуктов и выход на этап реализации. При этом, в соответствии с ФООП СОО п. 29.2.4.9, «...для учебного проекта *важно*, в какой мере *практически значим полученный результат*, насколько эффективно техническое устройство, программный продукт, инженерная конструкция...»⁸.

6 Конструктор рабочих программ. (б. г.). <https://edsoo.ru/konstruktor-rabochih-programm>

7 **Симулякр** – изображение, копия того, чего на самом деле не существует (Платон, Ж. Батай, Ж. Дилез, П. Клоссовский, А. Кожев, Ж. Бодрийяр).

8 Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной

Для достижения реальных результатов проектной работы важно соблюдать следующие принципы (Заведенский & Рабинович, 2020; Рабинович, Заведенский & Самойлов, 2020; Рабинович и др., 2019; Асмолов и др., 2023):

- опора на отечественные и международные профессиональные методологии, практики и инструменты (а не на методические пособия и типовые задания);
- проектирование и реализация проектов развивают авторскую позицию. Руководителем проекта должен быть школьник. С учетом возраста ребенка варьируется поддержка взрослых;
- принцип «подлинности действий» подразумевает порождение самими школьниками проектной инициативы (формулировки темы), а также формирование ими проектных команд (разновозрастных, «разноклассных», «разношкольных» и пр.);
- соблюдение проектного цикла от инициации до представления и оценки результатов проекта, сохранение всех проектных принципов и артефактов (с учетом возраста варьируются уровни сложности, формы представления и поддержка взрослых).

Как правило, описанные в методической литературе подходы и рекомендации к организации проектной деятельности в школе применимы во внеурочной деятельности и кружковой работе. На «Индивидуальный проект» отводится всего 1 час/урок в неделю, поэтому наличие проверенной практики и средств организации

образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74228). (2023). Гарант. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407284432/>

проектной деятельности в школе является актуальной задачей.

Методология и методика

Практика организации и сопровождения проектной деятельности в рамках учебного предмета «Индивидуальный проект» разработана в 2023 г. и протестирована в 2023–2025 гг. творческой группой педагогов МБОУ «Школа № 25» г.о. Балашиха. Практика основывается на разработанной в РАНХиГС методологии «ПоДеЗнай» («Понимай, действуй,

В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУТ РЕАЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИ СОБЛЮДЕНИИ ДВУХ ПРИНЦИПОВ: ПОДЛИННОСТЬ ДЕЙСТВИЯ, ПОЛНОМОЧИЙ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ И РАВНОЕ НЕЗНАНИЕ ДЛЯ РЕБЕНКА И ВЗРОСЛОГО

знай!»⁹) (Асмолов и др., 2023), которая представляет собой систему организации и сопровождения проектной деятельности в детско-взрослых сообществах по принципу «замысел – проект – продукт и образовательный результат – рефлексия – внедрение». «ПоДеЗнай!» опирается на отечественные и международные стандарты и практики

проектирования и проектного управления (Постановление Правительства России № 1288, ГОСТы по проектному управлению, СМД, ТРИЗ, дизайн-мышление, PMBOK, Scrum и др.). Методология содержит описание проектного цикла (в привязке к календарному или учебному году), корректировки использования с учетом возрастных особенностей, типовые сценарии мероприятий, регламенты по организации и сопровождению проектной деятельности, рекомендации по видам обеспечения (кадры, финансы, инфраструктура, привлечение и работа с партнерами и др.), а также комплект программ ДПО для профессионального развития команды сопровождающих позиций (наставников, навигаторов, спутников, мастеров и педагогов)

9 «ПоДеЗнай». (б. г.). <http://podeznay.ru>



Рис. 1. Проектный цикл. Источник: разработано авторами.
Fig. 1. Project cycle. Source: developed by the authors.

и рекомендации по представлению и оценке результатов проектной деятельности.

Практика организации проектной деятельности

Особенность предмета «Индивидуальный проект» заключается в том, что отведенного на его изучение времени недостаточно, чтобы придумать и реализовать проект только в рамках урока, так что большая часть работы приходится на внеурочную деятельность. Поэтому «Индивидуальный проект» выполняет следующие функции проектного офиса:

- передача методологии управления проектами;
- передача инструментов и средств разработки и реализации проектов;

- координация выполняемых проектов с изучаемыми предметными областями;
- координация деятельности учителей в целях гармонизации предметного и проектного обучения.

Логика построения учебного предмета соответствует жизненному циклу проекта и содержит разделы: инициация, проектирование, реализация, представление и оценка результатов, рефлексия (рис. 1). Соответственно, школьный курс предмета «Индивидуальный проект» формируется из пяти разделов (в таблице 1 представлены наименование разделов (изучаемых тем), количество учебных часов, отводимых на изучение тематического раздела, и конечный целевой результат).

В урочное время школьники изучают базовый теоретический материал, необходимый для работы над проектом, а вне уроков

Табл. 1. Тематическое планирование учебного предмета «Индивидуальный проект». Источник: разработано авторами.
Tab. 1. Thematic Planning of the Subject «Individual Project». Source: developed by the authors.

№ п/п	Наименование разделов и тем программы	Количество часов	Формы отчетности и контроля
1	Инициация проекта	5	Описание образа будущего, фиксация проблемы.
2	Проектирование	8	Проектное решение
3	Реализация проекта	12	Начальная версия продукта
4	Презентация и защита проекта	4	Продукт проекта, паспорт проекта
5	Рефлексия / ретроспектива	5	Итоговое тестирование
	Всего часов	35	

отрабатывают его на практике совместно с наставниками.

Дети могут работать над проектом как индивидуально, так и в группе, при условии, что вклад каждого участника будет измерен.

На лекциях и семинарских занятиях учащиеся получают необходимый теоретический материал по программе, знакомятся с основами проектной деятельности, инструментами и логикой работы над проектами, этапами проектирования, необходимыми материалами в соответствии со своим образовательным запросом, а также требованиями к содержанию и оформлению результатов.

На практических занятиях школьники приобретают навыки работы с проектами и групповой работы. Регулярно (например, раз в триместр) проводится «демо-день», где все команды представляют

полученные к текущему моменту результаты и получают рекомендации по их улучшению. К концу года проектные команды должны представить разработанное проектное решение или реализованный проект (информационный, творческий, социальный, прикладной, инновационный, конструкторский, инженерный) в форме действующего прототипа, пилота, MVP и т. д.

Для разворачивания проектной деятельности проводится «запускное мероприятие», результатом которого становятся сгенерированные идеи проектов / проектные инициативы. Важно, чтобы проектные инициативы были направлены на улучшение качества жизни общества, на создание ценностей (блага) для различных целевых аудиторий. Мероприятие направлено на формирование команд и создание условий для организации социального, технологического и иного проектирования. Введение команд в проектирование может производиться разными способами:

- инициация проектных идей на основе интересов и опыта обучающихся;
- формирование образа будущего на основе трендов регионального/муниципального развития и выход на проекты как средство достижения этого образа;
- разработка решений под реальные задачи бизнеса и производства в партнерстве с компаниями, значимыми для экономики региона, как способа выстраивания эффективной профориентационной работы (задачи берутся из банка проектного офиса);
- использование инструментов дизайн-мышления с целью формирования

у молодежи компетенций для запуска собственного малого и среднего бизнеса.

Таким образом, «запускное мероприятие» может разрабатываться либо на основе анализа предложенных целевой аудиторией проблемных заданий/кейсов, либо

на основе анализа социокультурной среды и программ развития муниципалитета/ региона. Желательно, чтобы на таких мероприятиях присутствовали представители вузов, предприятий города, предприниматели, рассказывающие ребятам о своей деятельности и о трендах и направлениях развития.

После запускного мероприятия к каждой команде прикрепляется наставник. Сопровождение проектных команд осуществляется в формате внеурочных встреч и в ходе практических занятий (по возможности). Наставник встречается с командой не реже двух раз в месяц. По договоренности встречи могут проходить чаще. Их длительность зависит от потребностей.

Работа проходит в формате спринтов, длительность которых одинакова на всем протяжении проекта и устанавливается по договоренности, в диапазоне 1–2 недель. Для организации работы с командой наставник использует инструменты гибких практик

ПРОЕКТНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ ДОЛЖНЫ БЫТЬ НАПРАВЛЕННЫ НА СОЗДАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ (БЛАГА) ДЛЯ ЦЕЛЕВЫХ АУДИТОРИЙ И ОСНОВЫВАТЬСЯ НА РЕАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМАТИКЕ

управления проектами (Scrum), в частности доску задач – лист формата А3 или флипчарт, разделенный на несколько частей (таблица 2). Возможно использование программных продуктов (Kaiten и др.).

Табл. 2. Рабочая доска задач проектной команды. Источник: разработано авторами.
Tab. 2. Project team task board. Source: developed by the authors.

Все задачи проекта	Взято в работу	Готово	Что мешает?

Встречи с наставниками проходят приблизительно по следующему сценарию.

- Этап 1. Рефлексия работы команды на прошедшем спринте, вопросы для обсуждения:**
- что сделано за время спринта (какие задачи реализованы);
 - что мешало работать (какие трудности возникли);
 - причины возникновения сложностей.

- Этап 2. Планирование следующего спринта, вопросы для обсуждения:**
- какие задачи берем в реализацию;
 - самоопределение (кто какую задачу берет);
 - обсуждение критериев успешности задач;
 - какая помощь нужна в реализации.

Этап 3. Работа с образовательным запросом команды, встреча с экспертами.

На реализацию проекта отводится около трех месяцев, в течение которых обучающиеся знакомятся с подходами к управлению проектами, используют инструменты гибких практик (например, Scrum), приобретают опыт реального проектирования.

В конце учебного года проводится финальное мероприятие – защита результатов проектов – в рамках изучения темы «Презентация и защита проекта» учебного курса «Индивидуальный проект». Процедура публичной защиты может быть организована в формате конференции, стендовой защиты и др.

Независимо от формата мероприятия, «обучающимся должна быть предоставлена возможность:

- показать результаты работы в форме письменного отчета (паспорта проекта), готового продукта, устного выступления или презентации;
- публично обсудить результаты деятельности со школьниками, педагогами, родителями, специалистами-экспертами, организациями-партнерами;
- получить квалифицированную оценку результатов своей деятельности от членов педагогического коллектива и независимого экспертного сообщества (представителей вузов, научных организаций и других)»¹⁰.

Важно, чтобы регламент проведения защиты проекта и критерии оценки проектной деятельности были известны всем участникам проектной деятельности уже на этапе формулировки тем.

Результаты изучения учебного курса «Индивидуальный проект» подразделяются, как минимум, на продуктовые и образовательные. Оценке подлежат оба результата. Инструментами оценки являются содержание проекта и присвоенные школьниками компетенции (на основе паспорта проекта, итогового тестирования и т. д.). На итоговом тестировании проверяются предметные результаты изучения курса. Материалы тестирования разрабатывает преподаватель курса.

Каждый проект оценивает одинаковое количество экспертов, в число которых важно включать педагогов, родителей, старшеклассников, партнеров школы и приглашенных специалистов. Результаты фиксируются в протоколе и «переводятся» в оценку по предмету.

Защита проектов проходит в два этапа: заочный и очный.

Заочный этап. За две недели до итогового мероприятия обучающиеся предоставляют паспорт проекта, презентацию-визитку, видеоролик (1–2 мин), отзыв наставника

10 Федеральная образовательная программа среднего общего образования, утвержденная приказом Минпросвещения России № 1014 от 23.11.2022 г. (2022). Гарант. <https://base.garant.ru/405997653/>



Фото 1. Проект «Центр детских инициатив». Источник: авторы статьи.
Pic. 1. Project «Center for Children's Initiatives». Source: the authors of the article.

проекта. Проводится оценка проектной документации.

Очный этап. Представление и оценка теоретического, технологического, методологического обоснования и маркетинговой концепции проекта (варианты дальнейшего внедрения результатов проекта, бизнес-план), а также презентация проекта целевой аудитории. Очный этап проводится в формате стендовой выставки и защиты содержательных результатов работы перед экспертами, которые оценивают проекты в соответствии с разработанными критериями. Помимо этого важно организовать содержательную обратную связь и поддержку от экспертов (Малинникова и др., 2020а; Кушнир, 2021а).

Заключительный этап включает в себя рефлексии образовательных результатов, продуктового результата и деятельности команды (Кушнир, 2021а; Кушнир, 2021б). Итогом ретроспективы является план дальнейшего развития как проекта, так и своей личности (например, в соответствии с образовательными запросами (Рабинович и др., 2021)).

Полученные результаты

Разработанная практика прошла двухгодичную проверку в рамках учебного предмета «Индивидуальный проект» в 10

классах и курса внеурочной деятельности «Проектная деятельность» в 8–9 классах, а также в ходе июньской проектной недели в 7–8 классах. За два года обучение по данным курсам прошли более 300 детей, было инициировано более 60 проектов. Учащиеся старались решать насущные проблемы не только школы, но и жителей микрорайона. Так, в 2023–2024 учебном году был разработан и реализован проект «Центр детских инициатив». Заказчиком выступила администрация школы.

Обучающиеся изучили федеральные требования, разработали дизайн и оформили помещение «Центр детских инициатив». Так в школе появились интерактивная фотозона и стенд с информацией по трудоустройству подростков.

Фото 2. Проект «Интерактивная фотозона». Источник: авторы статьи.
Pic. 2. Interactive Photo Zone Project. Source: the authors of the article.

В школе регулярно проходит разработанное и реализованное детьми ток-шоу «Путь к успеху», гостями которого становятся профессионально успешные жители города. Также учащиеся организовали в своем микрорайоне благотворительную акцию для помощи животным.

Кроме того, дети предложили проектные инициативы по развитию



Фото 2. Проект «Интерактивная фотозона». Источник: авторы статьи.
Pic. 2. Interactive Photo Zone Project. Source: the authors of the article.

туризма в городе и в результате создали аудиогид по памятным местам. Проект «Ароматерапия. Изготовление гипоаллергенных и натуральных продуктов» разрабатывался по заказу Школы ароматерапии и парфюмерии «Астарта». Победителем муниципального этапа и участником регионального этапа конкурса предпринимательских проектов стал бизнес-план «Отель «Кедр»».

Закключение

Проектная деятельность в соответствии с описанной практикой позволяет создать в школе необходимые условия для развития

потенциала детей и взрослых (Рабинович и др., 2024b), а организация социального, технологического и иного проектирования и реализации соответствующих проектов, а также профессионального самоопределения обучающихся (Рабинович и др., 2024a) и формирования у них системных представлений и опыта применения методов, технологий и форм организации проектной и исследовательской деятельности, направленной на решение научной, личностно и (или) социально значимой проблемы, помогает включить обучающихся в процессы познания и преобразования социальной среды (населенного пункта, района, города) для приобретения опыта реального управления и действия.

Полученные результаты имеют практическую ценность и могут быть использованы в системе основного общего, среднего общего и дополнительного образования при организации проектной деятельности. Перспективными направлениями дальнейшей работы видятся разработка предложений по масштабированию и тиражированию созданной модели, а также исследование особенностей реализации данной модели в разных возрастных группах (младшие школьники, дошкольники) и изучение эффектов ее применения.

Список источников

Асмолов, А. Г., Рабинович, П. Д., & Заведенский, К. Е. (2023). Антропологический поворот: культурные практики со-действия развитию сложности человека. *Интеграция образования*, 27(4), 591–610. <https://www.elibrary.ru/pjdngw>

Байбородова, Л. В., и др. (2024). *Педагогические технологии. Проектирование и программирование: учебник и практикум для вузов* (2-е изд.). Юрайт.

Елизаров, А., Бородин, М., & Самылкина, Н. (2019). *Учебный проект в школе: высокий педагогический результат*. Лаборатория знаний.

Ковальчук, М. В. (ред.). (2023). *Проектная деятельность школьников: методическое пособие для учителя*. Полиграфический комплекс.

Кушнир, М. Э., Рабинович, П. Д., & Заведенский, К. Е. (2023b). Рефлексивные практики в мире образования. *Образовательная политика*, 2(94), 67–77. <https://www.elibrary.ru/lhvzfa>

Кушнир, М. Э., Рабинович, П. Д., & Заведенский, К. Е. (2023a). Проблемность рефлексивных практик в образовании. *Образовательная политика*, 3(95), 110–122. <https://www.elibrary.ru/mpsdvx>

Кушнир, М. Э., Рабинович, П. Д., Заведенский, К. Е., Базарова, Г. Т., & Царьков, И. С. (2021). Модель образовательного профиля личности для управления образовательной деятельностью и развития личностного потенциала. *Информатика и образование*, 8(327), 23–31. <https://www.elibrary.ru/wwwpvt>

Лебедева, М. Б., & Соколова, Е. А. (2020). *Индивидуальные исследовательские проекты: технология организации деятельности. 10–11 классы: учебно-методическое пособие*. КАРО.

Липунова, О. В., Орлова, О. А., & Понкратенко, Г. Ф. (2023). *Методические рекомендации по организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся*. АмГПГУ.

Малинникова, Т. В., Рабинович, П. Д., Матвиюк, Е. С., Куликова, И. Ю., & Некрасова, О. А. (2020a). Система оценивания образовательных результатов при реализации межпредметного обучения в школах. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*, 4, 6–16. <https://www.elibrary.ru/scggvr>

Малинникова, Т. В., Рабинович, П. Д., Матвиюк, Е. С., Куликова, И. Ю., & Некрасова, О. А. (2020b). Практики и формы организации образовательного процесса для реализации межпредметного обучения в общеобразовательных организациях. *Педагогический журнал Башкортостана*, 4–5(89–90), 45–59. <https://www.elibrary.ru/lvgcci>

Матвеева, Н. В. (2021). *Проекты в начальной школе: методическое пособие*. Просвещение.

Жариков, О. А. и др. (сост.). (2020). *Организация проектной деятельности в условиях реализации ФГОС*. ГАУ ДПО СОИРО.

Заведенский, К. Е., & Рабинович, П. Д. (2020). Проектные и цифровые технологии в школе: мотивация, познание, компетенции. *Информатика и образование*, 7(316), 6–16. <https://www.elibrary.ru/yjddkr>

Иванова, И. Ю. (сост.). (2024). *Организация проектной деятельности учащихся 1–4 классы*. ГАУ ДПО СОИРО.

Погребняк, В. В., & Мамедова, Л. В. (2023). Проектная деятельность в начальной школе. *Международный журнал экспериментального образования*, 5, 15–19. <https://www.elibrary.ru/chsjzm>

Половкова, М. В., Носов, А. В., Половкова, Т. В., & Майсак, М. В. (2021). *Индивидуальный проект. 10–11 классы: учебное пособие для общеобразовательных организаций* (3-е изд.). Просвещение.

Рабинович, П. Д., Заведенский, К. Е., & Самойлов, Н. Е. (2020). Школа проектных технологий: интернет вещей в межпредметном обучении. *Информатика и образование*, 9(318), 6–19. <https://www.elibrary.ru/qfzryp>

Рабинович, П. Д., Кремнева, Л. В., Заведенский, К. Е., Шехтер, Е. Д., & Апенько, С. Н. (2021). Преадаптация школьников к инновационной деятельности и образовательные практики работы с будущим. *Образование и наука*, 23(2), 39–70. <https://www.elibrary.ru/qpayew>

Рабинович, П. Д., Заведенский, К. Е., Лопатина, Е. А., & Коваль, Е. Г. (2024a). Модель самоопределения человека с опорой на целевой образ будущего. *Образовательная политика*, 19(4), 42–54. <https://www.elibrary.ru/ahuyds>

Рабинович, П. Д., Заведенский, К. Е., Лопатина, Е. А., Емелин, Г. Д., & Долганов, Д. Н. (2024b). Модель потенциала человека и практики его развития. *Высшее образование в России*, 33(12), 50–79. <https://www.elibrary.ru/porhvn>

Рабинович, П. Д., Кушнир, Э. М., Заведенский, К. Е., Кремнева, Л. В., & Царьков, И. С. (2021). Российские и международные практики работы с образовательными запросами. *Интеграция образования*, 25(4), 629–645. <https://www.elibrary.ru/webvmo>

Скоренко, А. А. (2021). Методические рекомендации по организации проектной деятельности в школе. *Наука и образование сегодня*, 3, 97–99.

Сочнева, А. С., Торопова, А. И., Домнина, А. И., & Шамина, Е. М. (2020). Требования ФГОС к организации проектной деятельности. *Гуманитарные научные исследования*, 1(101). <https://www.elibrary.ru/wngfib>

Спиридонова, Л. Е., Комаров, Б. А., Маркова, О. В., & Стацунова, В. М. (2020). *Индивидуальный проект. 10–11 классы. Методическое пособие. Тематическое планирование. Поурочные разработки. Методические рекомендации*. КАРО.

Спиридонова, Л. Е., Комаров, Б. А., Маркова, О. В., & Стацунова, В. М. (2021). *Индивидуальный проект. 10–11 классы: методическое пособие*. КАРО.

Щипунова, Н. Н. (2021). Организация проектной деятельности в школе. *Молодой ученый*, 52(394), 423–426. <https://www.elibrary.ru/wbeeho>

Ядыгина, Р. Б., & Пчела, И. В. (2020). Особенности организации и методического обеспечения проектной деятельности в школе. *Мир науки. Педагогика и психология*, 8(6), 91. <https://www.elibrary.ru/iispbi>

Organization and Support of Project Activities of High School Students within the Subject "Individual Project"

Elena S. Matviyuk

Deputy Director, School No. 25 (10, Solnechnaya Str., Balashiha, 143900, Russian Federation), <https://orcid.org/0000-0002-1280-4503>, e-mail: elenamatviyuk79@yandex.ru

Pavel D. Rabinovich

PhD in Engineering, Senior Researcher, Advisor to the Vice-rector, the School of Future Anthropology, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82, Vernadskiy Avenue, Moscow, 119571, Russian Federation), <https://orcid.org/0000-0002-2287-7239>, e-mail: pavel@rabinovitch.ru

ABSTRACT This article presents a practice for organizing and supporting project-based activities in accordance with the requirements of the updated Federal State Educational Standards (FSSES) based on the «PoDeZnay!» methodology (Understand, Act, Know!, Presidential Academy). The PoDeZnay methodology represents a system for organizing and supporting project-based activities in children and adult communities based on the principle of «concept – project – product and educational outcome – reflection – implementation.» This practice was tested within the framework of the «Individual Project» curriculum from 2023 to 2025 at School No. 25 (Balashikha District) during the design and implementation of social, technological, and other projects by high school students with the support of mentor teachers. The internship promotes students' motivation for learning and creativity, the development of their own position and involvement in the sociocultural development of their territories, the acquisition of real-world experience, professional self-determination, and the systematic development of project and research competencies, real-world experience, and skills in solving scientific, personally, and/or socially significant problems. The developed internship can be used in basic, secondary, and supplementary education.

KEY WORDS project activities, project, design, individual project, significant other, competencies, management, research, children-adult communities

TO CITE Matviyuk, E. S., & Rabinovich, P. D. (2025). Organization and Support of Project Activities of High School Students within the Subject "Individual Project". *Educational policy*, 22(3), 110–120

© Matviyuk, E. S., Rabinovich P. D., 2025

Received: 21.10.2025

Accepted: 30.10.2025

Date of publication: 20.12.2025



Владимир КУДРЯВЦЕВ

ЧТО МЫ ПОМНИМ О ФГОС дошкольного образования?

Ценность дошкольного образования определяется самоценностью детства, о которой писал Запорожец и которая воплощается в детско-взрослом сотворчестве. Зайдите в любой хороший сад — и увидите: именно этим сотворчеством и заняты дети и педагоги, даже если они не читали Запорожца.



Эмилия ЛЕОНГАРД

ВОСПОМИНАНИЯ ОБ А. В. ЗАПОРОЖЦЕ и два подхода в дефектологии

Для многих из нас Александр Владимирович был олицетворением строгости по отношению к делу и доброты в человеческих отношениях. Я ни разу не слышала, чтобы он повышал голос. Внешне это воспринимали иногда как стремление к бесконфликтности, некий конформизм. Мой пример показывает, насколько такое мнение было ошибочным.



Григорий ТУЛЬЧИНСКИЙ

ФИЛОСОФИЯ ПОСТУПКА. Ответственность как рациональность сопричастности

От самозванства, а точнее, самодурства разума свободу человеческой личности оберегает совесть, которая по самой своей природе не может быть «чистой». Если совесть чиста, то ее нет.



Нина ПАСТЕРНАК

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СЕБЕ В НАСТОЯЩЕМ И БУДУЩЕМ: когда проводить психологический тренинг со студентами

В условиях жизненной неопределенности попытка помочь личности на этапе перехода от отрочества к взрослости раскрыть свой потенциал является сверхважной задачей, которая стоит перед практическими психологами.